

PEDAGÓGIAI PSZICHOLÓGIAI ELJÁRÁS
A TANÍTÁS-TANULÁS HATÉKONYSÉGA FOKOZÁSÁRA
KOLLEKTIV PROBLÉMAMEGOLDÁS UTJÁN
VITA-MÓDSZERREL

Bölcsészdoktori értekezés

Irta: Gergelyné Cseres Judit

Budapest, 1977

T A R T A L O M

I. Általános szempontok a rugalmas gondolkodás fejlesztésére irányuló vizsgálatához	1
II. Általános szempontok a vita-módszer iskolai alkalmazásához	10
III. A vita-módszer kialakulásának első szakasza	22
IV. Néhány alapvető fogalomról	29
V. Szempontok a vita-módszer bevezetéséhez. Az első tanítási órák	41
VI. A tanítási órákról általában	55
VII. A tanítás-tanulás folyamata	65
VIII. A vita-módszerrel kapcsolatos problémafelvetések	96
IX. A vita-módszerrel kapcsolatos további eredmények, feladatok	113
X. Irodalom	122

I. Általános szempontok a rugalmas gondolkodás fejlesztésére irányuló vizsgálathoz

"A közművelődés az egyéniség kibontakozásának, a szocialista demokrácia erősítésének, a termelési kultúra emelésének nélkülözhetetlen tényezője. Az ország előtt álló feladatok, valamint a tudomány és a technika rohamos fejlődése az emberek képzettségének növelését, az ismeretek szüntelen bővítését igénylik társadalmi méretekben. Ezért a közoktatás, a közművelődés további tökéletesítése szocialista továbbfejlődésünk egyik alapkérdése. Oktatási rendszerünktől azt várjuk, hogy kötelességtudó, jól képzett, művelt, világnézeti-leg szilárd, szocialista erkölcsű szakembereket képezzen az ország számára." /MSZMP X. kongresszusa./ Ehhez a célkitűzéshez gazdag anyagot szolgáltatott az Ötödik Nevelésügyi Kongresszus második szekciója "Korunk nevelési feladatai és a nevelési tényezők együttműködése" megjelölésű témájának megvitatása. A Nevelésügyi Kongresszus ajánlásaiban világosan kifejezésre jutott, hogy az eddiginél behatóbban kell foglalkoznunk intézményes nevelésünk továbbfejlesztésével. "A továbbfejlesztés során olyan nevelőintézményeket kell mintaként tekintetbe vennünk, amelyek valóban nevelő /és nem egyszerűen oktatási/ intézmények, amelyek tehát a szocialista társadalom szükségletének megfelelően, 'nyitottak' a társadalmi élet egésze irányában: sajátos oktatási-képzési-nevelési feladatokat osztársadalmi közegben - s tu-

datosan arra támaszkodva - oldanak meg, s célul a felnövekvő ifjúság egész életgyakorlatának irányítását, átfogását tűzik ki ... Csak az életre felkészítő iskola lehet a valójában a jövő iskolája, a sokoldaluan fejlett ember képzésének és nevelésének vezető tényezője, s csak a harmonikusan fejlett ember lehet a záloga a szocialista gazdaság és társadalom dinamikus fejlődésének, végső soron: a szocializmus világméretű győzelmének." /II. kötet, 299. old./

Az állami oktatásról szóló párthatározat az ifjúság nevelésével kapcsolatos feladatokat így fogalmazza meg: "Az ifjúság nevelése az egész társadalom feladata, melyben a család, az ifjúsági szervezetek, az iskolán kívüli kulturális intézmények és a tömegtájékoztatási eszközök mellett az iskolának alapvető szerepe van. Az iskolának egész tevékenységével önálló, aktív, kezdeményező, alkotó személyiségeket kell nevelnie. Meg kell alapoznia a tanulók világnézetét, a szocialista magatartás erkölcsi elveinek megismertetésével és a gyermeki, tanulói, hallgatói közösségeken belüli gyakorlásával kell elindítania a felnövekvő nemzedék tagjait a szocialista emberré válás útján."

A Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottsága és a Magyar Pszichológiai Társaság az ifjúság nevelésének problematikájához a maga részéről azzal járult hozzá, hogy 1970. május havában "Ifjúságkutatás és pszichológia" témakörrel ankétot szervezett. Három évvel korábban a Magyar Pszichológiai Társaság Pedagóg-

giai Szekciója nyilvános ülésen vitatta meg az ifjúság problémáinak pedagógiai pszichológiai megközelítése címen azokat a kérdéseket, amelyekben a pszichológia segítségét tud nyújtani a nevelés hatékonyságának fokozásához.

A gondolkodásra nevelés megvalósíthatatlan abban az esetben, ha a gyermekeket az iskolába lépés napjától kezdve reproduktív tevékenységre kényszerítjük. Iskolai pedagógiai pszichológiai kísérletekkel igazolható, hogy még az elemi ismeretek, az elemi képességek elsajátítása is eredményesebb, ha a gondolkodás intenzív bekapcsolásával történik. Ezért értelmetlen annak a kérdésnek felvetése, hogy szükség van-e memorizálásra. Nem memorizálásra van szükség, hanem a tények közötti biztos eligazodásra, az összefüggések megragadására, döntésekre, a lényeg biztos kézzel történő kiválasztására és még sok más értelmi tevékenységre, gondolkodásra. Az a meglepő, hogy a gondolkodási képesség intenzív fejlesztése visszahat az emlékezésre is és azt a furcsaságot vesszük észre, hogy az eredményes memorizáláshoz nem memorizálásra, hanem elsősorban gondolkodásra van szükség. A gondolkodási tevékenység kifejlesztéséhez szükséges, hogy a gyermekek a valóság tárgyaival és jelenségeivel és mindennel, ami ezekkel összefügg kialakíthassák saját, önálló gondolatmeneteiket. Ha ezt megakadályozzuk, visszafejlesztjük a gyermekben annak lehetőségét, hogy tanulmányaik során kialakuljon bennük a növekvő társadalmi igényeknek megfelelő korszerű világkép és gondolkodás a természet, a társadalom, valamint

az emberi alkotótevékenység leglényegesebb összefüggéseiről, törvényszerűségeiről.

Ha megvalósítottuk a beszéd, az olvasás és az írás útján történő gondolatfelfogást és gondolat kifejtést, problémafelvetést és problémamegoldást, felvetődik az a kérdés, hogy a tömegkommunikációs információ-zuhatang kor-
szakában melyik képesség tekinthető a művelődés igazi forrásának. Az előadások, a pedagógusok magyarázatai, a rádió és a televízió élőhanggal közvetített információ-folyamatainak legfőbb gyengesége, hogy egyszeri, meg nem ismételt történés formájában jelentkezik és ezért szükség-szerűen felületességre nevel. Az olvasás útján szerzett információk alkalmazkodnak az olvasás tempójához, megengedik a szüneteket és a visszalapozást.

A művelődés kiapadhatatlan forrása az olvasás útján történő gazdagodás. Ez teszi lehetővé azt is, hogy a hallás útján szerzett információk maradandó nyomot hagyjanak az emberben. A kulturálódás szempontjából az olvasási képesség kifejlesztésének szinte felbecsülhetetlen előnye szemben a tömegkommunikációs és más művelődési lehetőségekkel az, hogy tértől és időtől független önnevelési lehetőség forrásává válhat.

A nevelés megalapozása csak a képességek kibontakoztatása útján lehetséges. A képességek olyan szintű kifejlesztése, amely társadalmunk igényeinek megfelel, csak rendszeres és következetes munka útján lehetséges. Ez jelenti az oktatás és a munka korszerű összekapcsolását az oktatás és nevelés egységének biztosítása jegyében. Az

oktatás és a munka korszerű összekapcsolása csak egyetlen módon lehetséges. Oly módon, hogy az oktatást nevelési feladatnak tekintjük, amelynek lényege a munkára nevelés. Lehetőséget kell teremtenünk, hogy minden egyes tanuló valamennyi tanítási órán, a tanítási óra egészében, jelenleg a negyvenöt percnyi időtartamban munkát, tanulási munkát végezzen.

x x x

A kísérleti munka megindítása előtt áttanulmányoztuk a megfelelő szakirodalmat, erről a kísérleti munka vezetője és irányítója prof. dr. Lénárd Ferenc igen gazdag és részletes áttekintést ad 1969-ben "A gondolkodás rugalmassága és a variációk" címmel megvédett nagydoktori értekezésében. A szerző ebben a munkájában beszámol arról a többágu munkáról, amelynek keretében a tanulók gondolkodásának rugalmasságát kívánta fejleszteni longitudinális módon különböző tantárgyak /matematika, történelem, fizika, biológia, magyar irodalom/ keretében a tanulók kollektív és produktív tevékenysége révén. Prof. dr. Lénárd Ferenc elvi és gyakorlati irányításával pszichológusokból és pedagógusokból álló munkacsoport valósította meg és fejlesztette tovább a kísérleti tanítás elveit, hipotéziseit. Jelen dolgozatunk ennek a kísérlet-egységnek egyik irányát kísérli meg bemutatni, nevezetesen a közös elvi alapok megvalósítását az általános iskolai és gimnáziumi történelem tantárgy tanításában.

A kísérleti eljárás megtervezésekor a megjelent tanulmányok alapján képet nyertünk a hazai és külföldi pe-

dagógiai, pedagógiai pszichológiai kísérletekről, különös tekintettel az iskolalaboratórium szerepére /Duró 1965a, Kelemen 1967, Rubinstein 1960 és S.Molnár 1962/. Figyelembe vettük azokat az általános-, pedagógiai- és fejlődéslélektani /Duró 1965b, Forrainé 1967, Kelemen 1964, Leontyev 1964, Lénárd 1963 és Salamon 1960/, valamint általános és tantárgypedagógiai /Ádám 1967, Bakonyi 1962, Fekete 1965, Kelemen 1966 és Balázsné 1965/ megállapításokat, amelyek a 10-14 éves tanulók iskolai munkájával kapcsolatosak, pontosabban ezek közül is azokat, amelyek kísérleti munkánk szempontjából nyújtanak fontos információt. Így pl. a tanulók kérdéseivel foglalkozókat /Barabás és Lénárd 1957, Lénárd 1957, 1959/.

A kísérleti eljárás tervezése, fejlesztése és különböző /pl. más tantárgyakban, másféle oktatási formában/ alkalmazási tapasztalatai "menet közben" is napvilágot láttak. /Cseres 1971, 1975, Cseres és Gergely 1973, Lénárd 1967, 1969, 1971a, 1971b, 1973, Luxné és Cseres 1971, Szanda és Cseres 1973/. Blumenfeldné /1973, 1976/ az eljárás tapasztalatairól és eredményeiről számol be a gimnáziumi pszichológia tanítása keretében. Baráth Ernő /1973/ az eljárás szlovákiai alkalmazása során annak közösségalkító-fejlesztő hatását vizsgálta.

A kialakult eljárással kapcsolatban meglehetősen heves vita is kialakult a Köznevelés c. folyóirat 1971. évi 9. és 13. számaiban a korszerűség és az új módszer viszonya kapcsán. A vitában kifejtett kritikai megjegyzések közül jónéhányat hasznosítani tudtunk, bár egyik-másik

kifogás egyszerűen az eljárás nem-ismeretét mutatta /Kozákné, Madaras, Nyirkos, Ölvediné, Palotai, Szabolcs és Szentjóbi Szabó 1971, valamint Layber 1971/. Megjelentek továbbá a kísérleti eljárást elemzően bemutató és értékelő írások is /pl. Galicza 1974, 1975/, és hangzott el előadás ugyanez tárgykörből /pl. Nyirkos 1975/.

x x x

A kísérleti eljárás módszereinek megtervezésekor mindenképp előtt két szempontot volt szükséges szem előtt tartanunk. Az egyik, hogy kísérletünk nem tantervmódosító célzatu, tehát a kialakult tanítási-tanulási gyakorlat mindenképp az érvényben lévő oktatásügyi dokumentumok szellemében valósul meg. A másik szempont pedig a tanulók tudás- és neveltségi szintje követelményeiből adódik: a kísérleti eljárásban résztvevő tanulók nem maradhatnak el semmilyen téren a hagyományosan tanulóktól. A kísérleti eljárásban az általánosan használt tan- és szemléltető eszközöket alkalmaztuk, ebben egyetlen eltérés mutatkozott: minden tanuló a tanév elején kis füzetet kapott, amely az egész évre kidolgozott probléma-füzért, kérdés-sorozatot tartalmazta. Ez csupán technikai okok miatt jelent egy füzetnyi többlet-eszközt, hiszen elképzelhető, hogy a tankönyv tartalmazza a tanév során megoldandó problémákat, feladatokat.

Mint azt jelen dolgozatunkban bemutatni szándékozunk, a tanítás-tanulás tevékenység-együttetésének megszervezésében mutatkozik meg kísérleti eljárásunk különbözősége a hagyományosétól. Alapvető módszerként a természetes ki-

sérletet alkalmaztuk, mégpedig longitudinális módon, az egész tanévre nézve egységesen, majd pedig az 5-8. évfolyamokra is. Kiegészítő módszerként alkalmaztunk teljes órákat rögzítő magnetofon-felvételeket. Magnetofonszalagra rögzítettük annak a két osztálynak az érettségi vizsgáját, amely a kísérleti eljárással tanulta a történelem /később a magyar irodalom/ tárgyat az 5. osztálytól az érettségig. További kiegészítő vizsgálati módszerünk a beszélgetés tanárokkal, tanulókkal, egyéni és csoportos formában. A kísérleti eljárásban résztvevő pedagógusok rendszeresen beszámoltak írásban /statisztikai adatok és szöveg formájában/ eredményeikről, tapasztalataikról, javaslataikról. Olykor a tanulók írásos véleményét is kértük a kísérleti eljárásban szerzett tanulási tapasztalataikról. Igen fontos és talán a leggyakoribb kiegészítő vizsgálati módszerünk a megfigyelés volt hospitális, ill. kis részben zártláncu televízió segítségével. A kiegészítő vizsgálati módszerek közé sorolhatók bizonyos mértékig a kísérleti eljárás témaköréből lezajlott szakmai viták, pedagógusok számára létrehozott továbbképzési alkalmak.

A kísérleti eljárás tapasztalatainak feldolgozása, összegzése céljából tehát a következő nyersanyagok állnak rendelkezésünkre /amelyek teljes feldolgozása még folyamatban van/:

- a tanulók írásos munkái: füzetek, témazáró dolgozatok, egy-egy témát kibontó nagyobb lélegzetű /verseny/ dolgozatok

- magnetofon-felvételek a tanítási órákról
- óralátogatási jegyzőkönyvek
- a pedagógusok adatszerű és szöveges beszámolóí
- a tanulók által az egyes tanítási órákon felle-
tett problémák gyűjteménye
- a kísérleti eljárásról lezajlott megbeszélések,
viták jegyzőkönyve.

II. Általános szempontok a vita-módszer iskolai alkalmazásához

Minden új tanítási-tanulási modell kialakításában hagyományos és új szerkezeti elemek is szerepelnek, ezért hasznos annak kifejtése, hogy miben is áll valójában annak - esetünkben a vita-módszer - újdonsága. Indokolt ez azért is, mert különféle nézőpontból különféle vélemény hangzott már el: a konzervatív pedagógia álláspontjáról szemlélve módszerünk vakmerő és gyökeréig új, mások pedig alig fedeznek fel benne valami újat, az eddig ismertektől eltérőt. Mi hát az igazság?

A vita-módszer nem olyan módon új pedagógiai eljárás, mint például a programozott oktatás, amely a visszajelentés mozzanatát kiragadva, erre építette fel egész rendszerét. A vita-módszer ehhez csupán abban hasonlít, hogy pszichológiai törvényszerűségek, elvek alapján valósít meg pedagógiai célokat, s a megvalósítás eszközei többé-kevésbé ismert és bevált pedagógiai módszerek kombinációja. Éppen ebben rejlik újdonsága is: a módszer alapját a pedagógiai pszichológiai elvek, törvényszerűségek szilárd egysége alkotja, meghatározva egyfelől a módszer lényegét képező elméleti vázat, másfelől pedig határozottan kirekesztve e váztól idegen elveket. A módszernek ilyen pozitív és negatív módon is elvégzett meghatározása egyben a megvalósítására alkalmazható részmodszerek jellegét, körét is kijelöli. /Bár később erről részletesen még szólnunk, de a jobb érthetőség kedvéért egy példa: a vita-módszerben pszichológiai elvi okokból helytelennek tart-

juk a negatív megerősítést; a csak reprodukív tevékenységet; a csak egy tanuló tevékenységre serkentő eljárást stb. tehát ezért nem alkalmazzuk a feleltetés hagyományos formáját./

Igen valószínű, hogy a vita-módszer téves alkalmazási formái is abból adódnak, hogy a pedagógus nem az elvi lényegét veszi át, hanem annak egy-két alkalommal tapasztalt megjelenési formáját, az adott, végighallgatott tanítási óra eseményeit próbálja megreprodukálni. Ez a reprodukció pedig a különféle témák, különféle tanítási-tanulási helyzetek során szükségszerűen módosul, de ha a módosítás nem az alapelvek szellemében történik, akkor a módszer lényege, a modell károsodik.

Igy pl. ha egy pedagógus a vita-módszerből azt a mozzanatot ragadja meg, hogy a tanulók kérdésekre válaszolva dolgozzák fel és sajátítják el az anyagot, akkor igen helyesen járt el. Ezt a mozzanatot később maga is beépíti saját gyakorlatába úgy, hogy az órán feltesz néhány, problémát tartalmazó kérdést, s nyomban várja is rá a választ. Ekkor már hibát követett el, legalábbis ami a vita-módszer alapelveit illeti, hiszen ezzel a közös munkából eleve kirekesztette a tanulócsoport jelentős részét, azokat, akik valamilyen objektív vagy szubjektív ok miatt éppen nem képesek megfelelően gyors reagálásra, válaszadásra. Ilyen ok lehet pillanatnyi rossz közérzet, vagy valamilyen erős elterelő inger, vagy éppen a tanuló jellemzően lassu - jóllehet kiváló teljesítménnyel párosuló - munkatempója. A kérdésekre való előzetes, otthoni válaszadás lehetőséget

nyújt minden tanuló számára - egyéni munkatempójától függetlenül - egyformán alapos felkészülésre, a vitában való "egyenrangú" részvételre. Ha a tanár a feltett kérdésre nyomban várja a választ, akkor megelégszik azzal, hogy 4-5 tanuló jelentkezik, s 1-2 tanuló el is mondja válaszát, de nincs módja - már a munka menete sem engedné - az egész tanulócsoport teljesítményét megismerni.

A vita-módszer újszerűségét egyfelől a hagyományos eljárásoktól való különbségével szemléltethetjük, másfelől pedig elvrendszereinek kifejtésével.

A hagyományos pedagógiai eljárás fogalma korántsem egyértelmű, számunkra az alapvetően "számonkérés - új anyag közlés" felosztású, ún. vegyes típusú tanítási órákkal jellemezhető eljárást jelenti. Még a hagyományos órák keretébe tartoznak azok is, amelyek eltérnek ugyan valamelyest a fentebb hagyományosnak mondottól, de alapelveikben mégis azonosak azzal. Az új anyag közlése során reproduktív, zárt kérdések feltevése nem alkalmas a figyelem felkeltésére, a tanulók tevékenységre aktivizálására, ez esetben egy-egy tanuló feladata csupán egy szó, évszám felidézése, vagy éppen helyeslés nyilvánítása. A számonkérés a felismerés és felidézés műveleteit veszi igénybe - és fejleszti - a hagyományos eljárások esetében, akár szóban, akár írásban. Ezt a gyakorlatot valósítja meg tulajdonképpen az ún. kérdve-kifejtő módszer is, amely formájában leginkább hasonlít a vita-módszerhez, pedig különbségük valójában olyan, amilyen a róka-gomba és a tölcsérgomba különbsége. A tanár, a párbeszéd

irányítója ismereteket közöl, majd zárt kérdés formájában visszautal azokra. A tanuló, a párbeszéd másik résztvevője egy-egy szóval jelzi, hogy követi a másik okfejtését, de azzal kapcsolatban semmi tennivalója nincs.

A hagyományos eljárások általánosan és jellemzően reprodukтив tevékenységet követelnek meg a tanulóktól. A tanítási órára való felkészülés során a tankönyvi szöveget, illetve a tanári magyarázatot kell a tanulónak a minél jobb reprodukció szintjéig "megtanulnia". A tanítási órán a számonkérés alkalmával az ily módon megtanultakat idézi fel, reprodukálja újra, majd az óra gyakorló és új-anyag feldolgozó szakaszában a reprodukció a követés, az együtthaladás valamilyen formájában jelenik meg. A tanulóknak együtt kell dolgozniuk a táblánál feladatot megoldó társukkal, s a tanár számára a figyelem jele, ha felszólításra bárki folytatni tudja a táblánál abbahagyott munkát. /Ez a módszer tehát egy feladat megoldásában általában egy megoldást és egyféle megoldásmódot tart elfogadhatónak, ellenőrizhetőnek./ Ugyanez a helyzet, ha a tanár ír a táblára, ekkor minden tanuló füzetében pontosan ugyanaz a szöveg, rajz jelenik meg. Takintettel arra, hogy a még érvényben lévő követelményrendszer egyik konstans elve szintén a reprodukció, az egységestől való eltérés hibának számít, s olykor fegyelmezetlenségnek.

A vita-módszer elvrendszere és gyakorlati megvalósításának módja a képességek és a tevékenységek dialektikus kölcsönhatásának törvényszerűségében gyökerezik. E törvényszerűség ismeretében vezethetjük végig azt a következtetést,

miszerint a tevékenységet végző személy megfelelő képességei fejlődnek - nem pl. a tevékenységet figyelemmel kísérendő! -, s a fejlődés arányos a tevékenység rendszerességével és jellegével. Így tehát a rendszeresen végzett produktív jellegű tevékenység a megfelelő képesség eredményesebb, magasabb szintű fejlődését teszi lehetővé, míg a rendszertelenül, ritkán végzett reprodukтив tevékenység alig változtatja a képesség fejlettségi állapotát.

A vita-módszer gyakorlatát tehát mind a pedagógus mind pedig a tanulócsoporthoz számára a rendszeres, produktív tevékenység jegyében szerveztük meg. E tevékenységet két objektív és egy szubjektív rendszer irányítja kölcsönhatásban: a tantervi anyag, a kérdés-sorozat és a pedagógus személyisége. A produktivitás elvét ilyenformán a kérdés-sorozatnak és a tanár irányító tevékenységének kell minél teljesebben megvalósítani. A kérdés-sorozatok összeállításában az ismeretek terjedelmére vonatkozó korlátozás mellett a legfontosabb szempont az volt, hogy azok az ismereteket problémák formájában tartalmazzák. A problémákat tartalmazó kérdések megválaszolása pedig csak dominánsan produktív tevékenység során lehetséges. /Minden produktív tevékenység természetesen tartalmaz reprodukтив mozzanatok is, s az esetleges félreértések elkerülése érdekében használjuk olykor a dominánsan produktív tevékenység kifejezést./ A problémák megoldása lehetővé teszi, hogy a tanulók önálló otthoni felkészülése során végzett produktív tevékenység jellegét tovább vizsgáljuk, s ekkor kiderül, hogy lényeges további jegyében eltér a hagyományos felkészüléstől. Mégpedig

abban, hogy a vita-módszerben a problémák megoldása a meglévő ismeretek alkalmazásával lehetséges, s az alkalmazás közben adódó hiányok kitöltése jelenti az új ismeretek szerzését s azonnali alkalmazását is, míg a hagyományos házi feladat kizárólag meglévő ismeretek alkalmazását kívánja meg, illetve az új ismeretek reprodukcióját.

A tanítási órán történik meg a problémák megoldására vonatkozó egyéni megoldási-javaslatok szintézise kollektív, osztály-vita keretében, melyet a pedagógus irányít. A tanulók és a pedagógus tevékenységéről a későbbiekben még szó lesz, itt csak annyit kell megjegyeznünk, hogy mindannyian egységes tevékenység-folyamat - a tanulás-tanítás folyamata - cselekvő részesei. A tanár irányító tevékenységének célja ebben a folyamatban a szintézis, a megoldás elérése, a tanulóké pedig a szintézishez vezető elemek és az elemek közti összefüggések, relációk feltárása. Mindkét cél megvalósítása dominánsan produktív tevékenységgel lehetséges.

Mindebből a hagyományos eljárások és a vita-módszer közti alapvető lényeges különbségre következtethetünk:

Különbség mutatkozik a megismerő tevékenység súlypontjában. A hagyományos eljárásokban az ismeretek megszerzésének ténye, az ismeretek különféle szintű birtoklása a tanulás célja, mely a felidézés, reprodukció pontosságával mérhető, míg a vita-módszer egy lépéssel tovább lép a megismerés lépcsőzetén, az ismeretek minél sokoldalubb alkalmazását, s az alkalmazás közben történő további

ismeretszerzést, az önálló ismeretszerzés képességének kialakítását tűzi ki célul.

A célok különbözősége indokolja az ismeretszerzés és alkalmazás arányainak eltérését is. Az arányok közti különbségeket jól szemlélteti a tanítási órák eltérő szerkezete is. A hagyományos, ún. vegyes típusu óra /ez fordul elő leggyakrabban/ az előző órán közölt új anyag felidézésével kezdődik, majd a következő új anyag tanításával folytatódik. /Ilyenmódon tulajdonképpen két téma, tanítási óra egy-egy fele kerül közvetlenül, időben egymás mellé/. A vita-módszer esetében az új anyag közlése nem képez önálló tevékenység- ill. óraszakaszt, a tanítási órát egységes tevékenységrendszer jellemzi, melyben a megismerő tevékenység minden formája /a felidézés, emlékezés is/ a gondolkodást segítve előfordul. A hagyományos módon tanulók együttes, iskolai munkájában az ismeretszerzés műveletei foglalják el időtartamban és jelentőségben is a fő helyet, míg a vita-módszerben az ismeretek feldolgozása, alkalmazása kapja ugyanezt a szerepet.

A vita-módszer lényegét és gyakorlati alkalmazását érintő pedagógiai pszichológiai alapelveket később a megfelelő helyeken részletesen ismertetjük. Most, a bevezetés során mégis szükségesnek látszik néhány, módszertani jellegű meggondolás, szempont kifejtése. Ezek a szempontok kimondva vagy kimondatlanul jelen vannak a módszerről szóló bármely fejezetben, éppen ezért szükségesnek tartjuk röviden, egy helyen is összegyűjtésüket.

1. A vita-módszer alkalmazása - de bármely más eljárásé is - csak akkor igazán sikeres, ha a körébe tartozó képességek fejlesztése nyomban megkezdődik, ahogyan a gyermek a megfelelő tevékenységet gyakorolni kezdi. Iskolai helyzetben alkalmazva ez azt jelenti, hogy az írás rendszeres fejlesztése akkor kezdődjék már meg, amikor a gyermek írni tanul, s éppígy a történelem tantárggyal, történelmi problémák megoldásával kapcsolatos tevékenységformákat már az első történelem órán a módszer elvrendszere szellemében kell végezni. Erre utmutatást is ad "Az első három történelem-óra" című fejezetünk. Létezik ugyanis olyan elv, amely szerint az 5. osztályba lépő gyermeket olyan sok újdonság, meg-rázkódtatás éri, hogy nem szabad őket mindjárt a mély-vizbe dobni, az első időkben szokniok kell a felső ta-gozaatos munkát, ezért az első órák játékos foglalkozás-sal telnek, s csak fokozatosan kívánják meg tőlük a "ko-moly" tanulási munkát. Ez a gyakorlat azért helytelen, sőt káros, mert a gyermek az első néhány óra után - jog-gal - azt hiszi, hogy amit tapasztalt, az maga a törté-nelem-tanulás, és csalódás éri, amikor a változást ész-leli. Ez a csalódás nem következik be akkor, ha a tanév első tanítási órájától kezdve következetesen alkalmaz-zuk az alapelveket, s mindez lehetőséget ad a fokozatos terhelés megvalósítására is.

2. A képességek és a tevékenységek kölcsönhatásának pszichológiai törvényszerűsége szellemében és az előző elv folytatásaként azt mondhatjuk, hogy a vita-módszer

akkor lesz eredményes, ha következetesen alkalmazzák. Ez két dolgot jelent: a/ a bevezetéstől kezdve minden mozzanat a vita-módszer elvrendszere jegyében történjen, és b/ legalább 1/2 - 1 tanév szükséges ahhoz, hogy valamiféle kézzelfogható eredmény kialakuljon.

Az első kikötés azért fontos, mert ha a vita-módszert kipróbáló pedagógus a módszer elemeit más, attól idegen eljárások elemeivel keveri, akkor az eredmény szükségszerűen más lesz, mint amit várt, s a nem kielégítő eredményt természetesen a vita-módszer rovására írja. Még ennél is lényegesebb, hogy a tanulók fejlesztése nem lesz megfelelően eredményes. A második kikötés pedig azért fogalmazódott meg, mert előfordul, hogy egy osztályban vita-módszerrel kezdenek tanulni, a pedagógus az első néhány órán azt tapasztalja, hogy a tanulók igen élénken tevékenykednek, de később "lankad" ez az élénk aktivitás. Ha a pedagógus ebben a fázisban úgy dönt, hogy felhagy a vita-módszer alkalmazásával, akkor természetesen soha nem tudja meg, hogy csak a következő fejlődési zónába lépés tüneteit tapasztalta növendékeinél. Kezdetben ugyanis az önálló véleménykifejtés izgalmassága érvényesül, s csak később derül ki, hogy az önálló vélemény megalapozott kialakításának képessége egy sor más képességre épül, s ezek a megalapozó képességek nem minden esetben arányosan fejlettek /értelmes olvasás, a gondolatok szabatos kifejtése, az ismétlések elkerülése stb./.

3. Az első elv fordítottja is tanulságos megállapítást eredményez. Mi történik akkor, ha a vita-módszert felsőbb

/7-8/ osztályokban vezetik be? Akkor általában erős negatív transzferhatás jön létre az addig alkalmazott és az újonnan bevezetett módszer között, várhatóan romlik a tanulók teljesítménye. Arról van szó ugyanis, hogy a tanulók megszoktak egy bizonyos tanulási tevékenység-együttest, azt gyakorolták időről-időre, s ennek megfelelő képességeik fejlődtek ki. Ezek a képességek elérték egy bizonyos fejlettségi fokot, s ekkor kell átállniuk egy új tevékenység-rendszer gyakorlására, új képességek kialakítására, s nem csak egyszerűen erre, hanem a kialakult képességek "leépítésére" is bizonyos esetekben. /Pl. akkor, ha a régi és az új módszer között igen nagy az elvi különbség, s ez eltérő vagy éppen ellentétes gyakorlatban valósul meg./

Ezért a vita-módszert az 5. osztályban ajánlatos bevezetni a 6. osztályban már csak fenntartásokkal kezdhető el, illetve akkor, ha a megelőző gyakorlat nem volt homlokegyenest ellenkező, s a 7-8. osztályban már csak egyes elemek alkalmazását tartjuk helyesnek a módszertani kultúra gazdagítása céljából, s nem pedig a vita-módszer egészének bevezetését.

4. Transzferhatás nem csak egy tantárgyon belül alakul ki, hanem a különféle tantárgyak között is. Pozitív transzfer - s ez a valóságban a tanulócsoport egységesen és magas színvonalon fejlett képesség-együttesét jelenti - akkor jön létre a tantárgyak között, ha az egy osztályban tanító pedagógusok módszerei, nevelési elvei egységesek, de legalábbis egymással nem ellentétesek. A vita-módszer

alkalmazása akkor lesz eredményes pl. a történelem tantárgyban, ha az osztályban más tárgyakat tanító pedagógusok is a tanulók önálló tevékenységét, intenzív munkáltatását tekintik nevelési feladatuknak, s nem pedig passzivitásra szoktatják őket. A negatív transzfer közeli megjelenését jelzi, ha a hagyományos módon tanító pedagógus eképpen panaszkodik a vita-módszerrel tanuló osztályra: "Nem tudok velük nyugodtan dolgozni, magyarázat, sőt feleltetés közben is kérdeznek, közbeszólnak, a magyarázat alatt sem tudnak csendben ülni, figyelmesen végighallgatni a tanár előadását." Tehát a tanulók megszokták az aktív munkát, a gyors reagálás lehetőségét, s minthogy ez a tevékenység-együttes nem tantárgyhoz kötött, más tantárgy óráin sem képesek ill. nem is akarnak passzív magatartást tanusítani.

Egy későbbi fejezetben törekszünk megvilágítani annak fontosságát, hogy a módszer alapelveinek ismerete és megvitatása a pedagóguskollektíva egységes elvrendszerek kialakítását elősegíti, s az elvek alkalmazása pedig a tanulók egységes nevelését, a pozitív transzferhatás érvényesülését.

5. Főként a bevezetés és az alkalmazás kezdeti időszakában hasznos ellenőrzési és önellenőrzési módszer a magnetofon-felvételek készítése. Saját több éves tapasztalataink bizonyítják, hogy az órát vezető pedagógusban saját tevékenységéről is egészen más kép alakulhat ki, mint a külső szemlélőben, még olyan objektív adatok tekintetében is, mint a beszédre fordított idő tartama,

felesleges közbeszólások, reprodukivitása indító - zárt - kérdések stb. A saját használatra készített felvételek visszahallgatása minderről pontos képet ad, objektív alapot a tanári tevékenység korrekciójához, de hasznos a gyerekeknek is, ha saját produkciójukat visszahallgathatják. A magnetofonfelvételek mindezen kívül még szülői értekezleten is bevethetők, a szülőket mindig nagyon érdekli gyermekük szereplése, amelyről az érintettektől nem mindig kapnak objektív beszámolót.

általános iskola felső tagozat

1968-69.	10 iskola	28 tanulócsoport	14 pedagógus	1157 tanul
1969-70.	20 "	51 "	26 "	1893 "
1970-71.	28 "	87 "	45 "	2937 "
1971-72.	21 "	69 "	55 "	2663 "
1972-73.	24 "	85 "	46 "	2558 "
1973-74.	22 "	80 "	39 "	2531 "

középiskola

1970-71.	3 iskola	9 tanulócsoport	4 pedagógus	293 tanul
1971-72.	3 "	18 "	8 "	618 "
1972-73.	4 "	25 "	12 "	800 "
1973-74.	4 "	32 "	14 "	1075 "

általános iskola felső tagozat + középiskola

1968-69.	10 iskola	28 tanulócsoport	14 pedagógus	1157 tanul
1969-70.	20 "	51 "	26 "	1893 "
1970-71.	30 "	69 "	46 "	3230 "
1971-72.	23 "	87 "	38 "	3381 "
1972-73.	27 "	110 "	55 "	3358 "
1973-74.	25 "	112 "	50 "	3606 "

A vita-módszer kipróbálásában résztvevő iskolák, tanulócsoportok stb. számának alakulása az 1968-69. tanévtől az 1973-74. tanévig.

1. táblázat.

III. A vitamódszer kialakításának első szakasza

A budapesti Arany János kísérleti iskolában /XII. Mezőredek u.l./ az 1964/65. tanévben kezdtük meg a gondolkodás rugalmasságának fejlesztését természetes pedagógiai pszichológiai kísérlet keretében. A kísérletet a történelem tantárgy tanításának- tanulásának körében végezzük. Az eltelt tanévek tapasztalatainak kontrollálása és kiegészítése céljából a kialakult eljárást - egyelőre csak a kísérleti iskolában - a felsőtagozatos magyar irodalom a gimnáziumi történelem és a gimnáziumi magyar irodalom tantárgyak tanításában is kipróbáljuk.

A kísérleti eljárást az 1973/74. tanévben 50 pedagógus 112 osztályban alkalmazta. Budapesten ebből mindössze 5 iskolában 26 osztály dolgozik a kísérleti eljárás alapján, a többi osztály az ország legkülönbözőbb tájain található. A kísérletben résztvevő egyik osztály esetében sem alkalmaztunk szelekciót, így minden osztályba az oda egyébként is tartozó "körzeti" gyerekek járnak /az adatok alakulását az 1. táblázat mutatja/.

Az 1964/65. tanévben ún. előkísérlet keretében vizsgáltuk az ötödik osztályba lépő tanulók gondolkodásának sajátosságait, s különösen az érdekelt bennünket, hogy milyen alapokat hoztak az alsó tagozatból, milyen felkészültséggel lépnek a felső tagozatba, továbbá, hogy a fejlesztés milyen irányban lehetséges és szükséges.

Korábbi pszichológiai és pedagógiai kutatások alapján azt állítottuk, hogy a történelem tankönyvben közölt ismeretanyag elsajátításának leginkább hatásos módja az abban rejlő problémák megtalálása, feltárása, megfogalma-

mazása, megoldása. Állításunk bizonyítása - a bizonyítás csak a tétel konkrét alkalmazására, pontosabban az alkalmazás módjára vonatkozik - két szakaszban történt. Az első a tanulók spontán problémafelvető képessége színvonalának, jellemzőinek megállapítása volt. Erre vonatkozóan nagyszabású felmérést végeztünk Budapest és két megye területén. Az így nyert adatokat összehasonlítottuk a kísérleti iskolában hasonló céllal végzett felmérésben kapott adatokkal.

A felmérés adatai figyelmeztettek arra, hogy a tanulókat figyelmesen és értőn hallgassuk meg minden esetben, hisz megismerésüknek ez az egyik fő eszköze lehet. Bebizonyosodott, hogy harmonikus hagyományos óramenet esetében "rendbontó" kérdés egyáltalán nem hangzik el.

A tankönyv adott fejezetére vonatkozó kérdésekből képet nyerhettünk a tanulók közvetlen szöveg-megértési képességéről, arról, hogy a szöveg, a leírt esemény mely részei, mozzanatai ragadták meg figyelmüket. Bizonyos mértékű segítséget jelent a tanulási szokások megismerésében is: az a tanuló, aki szó szerint tanul, akit otthon kikérdeznek rendszerint un. reproduktív kérdésekkel igyekszik sorba venni az egyes bekezdéseket. Ugy kérdez, hogy arra a "legjobb" felelet az adott tankönyvi szöveg-részlet ismétlése.

További munkánk során, a kapott nagy mennyiségű kérdést feldolgoztuk - az eredmények egy részét a Pszichológiai Tanulmányok 9. kötetében tettük közzé -, és az arra alkalmasak felhasználásával lo-lo kérdésből álló sorozatokat

készítettünk. Így a tanulók minden tanítási órán 10-10 problémát oldottak meg.

Igen figyelemreméltóak a tanulók érdeklődését mutató kérdések. Ezek olyan problémákat tartalmaznak, amelyek megoldásához a tankönyv szövegében közölt ismeretmennyiség nem elegendő. Feltérképezhető azok a - sokszor váratlan - irányok, amelyek felé a tanulók érdeklődése, képzelete fordul. Ugy véljük a történelem mint tantárgy és mint tudomány megszerettetésében döntő fontosságu, hogy a tanulók érdeklődését megismerve, annak alapján irányítsuk figyelmüket a TV, film, könyvek stb. által közöltek felé.

A tanulók kérdéseit különböző szempontok szerint dolgoztuk fel. Most ezek közül kettőt emelünk ki. Az egyik feldolgozási szempontunk a kérdések tartalmuk szerinti csoportosítása, minőségi kategóriák kialakítása. Ennek eredményeképpen a tanulók kérdései a következő tartalmi kategóriákat mutatták:

I. A tankönyvrészletben közölt ismeretekre vonatkozó kérdések

1. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem veszi észre, hogy a szöveg tartalmazza a választ
2. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem veszi észre, hogy a válasz bizonyos szövegrészekből könnyen kiolvasható
3. A tanuló kérdést tesz fel, mert egyes szövegrészeket félreolvas
4. A tanuló kérdést tesz fel, mert a korábban elsajátított ismereteket, összefüggéseket nem tudja a jelen szövegrészre alkalmazni

5. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szöveg alapján tévesen következtet
6. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szövegben megadott körülményeket figyelmen kívül hagyja
7. A tanuló kérdést tesz fel, mert a szöveg egészének vagy egy részletének lényegét nem fogja fel
8. Kérdésében lényegtelen dolgot emel ki

II. A tankönyvrészlet szövegét meghaladó ismeretekre vonatkozó kérdések

9. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem ismer a korra jellemző szokásokat stb.
10. A tanuló kérdést tesz fel, mert nem ismer olyan tényeket, amelyek a témával szoros kapcsolatban vannak, de a szöveg keretén kívül esik
11. A tanuló kérdést tesz fel, mert valamely fogalmat vagy kifejezést nem ismer. /Ide soroljuk a kiejtésre vonatkozó kérdéseket is./
12. A tanuló kérdést tesz fel, mert pontosabb adatok iránt érdeklődik, indoklást kíván, vagy az adott szövegrészt hiányosnak tartja
13. A tanuló kérdést tesz fel, mert a korábbiak alapján számon tart olyan összefüggéseket, amelyekre a jelen szövegrész nem utal
14. A tanuló kérdést tesz fel, mert ellentmondást, törést érez a szövegben
15. A tanuló kérdést tesz fel, mert alkotó módon új problémát ragadott meg.

III. A tananyag rendszerezését /programozását/ elősegítő kérdés-sorozatok

16. A tanuló kérdést tesz fel, mert szeretné a maga számára az anyag rendszerezését és folyamatosságát biztosítani

IV. Ismeretbővítés igényét mutató kérdések

17. A tanuló kérdést tesz fel, mert a tárgy ismeretét a tananyagon túlmenően is bővíteni akarja

A $\frac{B}{A}$ hányados értéke a tanulók egyes csoportjainál

kiválóak	$\frac{49}{13} = 3,8$	4
----------	-----------------------	---

jók	$\frac{151}{49} = 3,1$	3
-----	------------------------	---

közepesek	$\frac{70}{33} = 2,1$	2
-----------	-----------------------	---

gyengék	$\frac{16}{23} = 0,7$	1
---------	-----------------------	---

$$\frac{86}{56} = 1,5$$

összesen	$\frac{286}{118} = 2,4$
----------	-------------------------

Iskola	Szövegre vonatkozó kérdés						Képekre vonatkozó kérdés		Nem feldolgozható kérdés.		Összes kérdés	
	Produktív			Reproduktív			Hibás		db	%	db	%
	db	%	db	db	%	db	db	%				
Budapest	355	25,4	659	46,7	18,7	264	112	7,6	22	1,6	1412	100
Pest megye	283	14,6	1037	53,8	22,0	425	141	7,4	44	2,2	1930	100
Heves megye	230	19,7	572	52,0	24,6	271	25	2,0	290	1,7	1117	100
Összesen	868	19,9	2268	50,8	21,5	960	278	6,1	85	1,7	4459	100
Arany János kísérleti iskola	233	45,6	72	13,9	19,0	99	102	19,4	11	2,1	517	100

Ilyen szempont volt pl. a produktivitás. Produktív /P/ kérdésnek, problémának tartottunk minden olyan kérdést, amelynek megoldása, megválaszolása csak gondolkodás útján, valamilyen gondolkodási művelet eredményeképpen végezhető el. /Ez természetesen a tanulóra vonatkozik./ Reprodukтивnak /R/ neveztük el azokat a kérdéseket, amelyek nem tartalmazznak problémát a tanuló számára, a válasz megoldható - mint fentebb is utaltunk rá - az adott tankönyvi szöveg ismétlésével. Szoros összefüggését találtunk a tanulók tanulmányi előmenetele és kérdései $\frac{P}{R}$ hányadosa között. Minél fejlettebb képességű tanuló által feltejtett kérdéseket vizsgálunk, annál magasabb $\frac{P}{R}$ értéket kapunk. A 2.sz. táblázat a kísérleti iskolába járó tanulók $\frac{B}{A}$ hányadosának alakulását mutatja a tanulók egyes csoportjaibanál. A 3.sz. táblázat a Budapesten /9 osztály 149 tanuló/, Pest megyében /15 osztály 289 tanuló/ és Heves megyében /8 osztály 152 tanuló/ végzett felmérés összesített adatait hasonlítja össze a kísérleti iskola tanulóinak adataival.

Végző soron megállapíthattuk, hogy a tanulók a problémamálátás képességével akkor is rendelkeznek, ha erre nézve nem részesültek külön nevelésben, de a képességnek csak kis mértékű fejlesztése is jelentős mennyiségi és minőségi fejlődést eredményez.

Az előkísérleti év második szakaszában a tanulók problémamálátásának, problémafelvető- és problémamegoldó képességének tudatos, rendszeres fejlesztésére törekedtünk.

Az összegyűjtött kérdések közül kiválasztottunk fejezetene-

ként lo-lo érdekesnek, gondolkodtatónak, a nevelési és oktatási céloknak megfelelő kérdést. A tanulók a kérdéseket sokszorosított lapokon megkapták, otthon válaszoltak írásban. Felmerültek az írással, olvasással kapcsolatos technikai problémák, s kiderült az is, hogy a tanulóknak az önálló tanulási munkát is meg kell tanulniuk. Eljutottunk tehát a tulajdonképpeni kísérleti eljáráshoz, melynek részletes ismertetése a IV. fejezet feladata.

Az előkísérletet, majd a kísérlet eljárást egységes koncepció, következetesen alkalmazott elvek alapján terveztük meg, fejlesztettük tovább. Alapelveink lényegében a következők:

1. A képességek és a tevékenységek dialektikus kölcsönhatásban vannak egymással. Az egyes képességek csak a nekik megfelelő tevékenységek rendszeres gyakorlása során alakulnak ki, fejlődnek. Minél magasabb színvonalon rendelkezik valaki egy képességgel, annál eredményesebben végzi az annak megfelelő tevékenységet.

2. Az egész osztályt egyetlen tanulócsoportnak, közösségnek tekintjük. Nem képezzük egy osztályon belül különféle tevékenységeket végző kisebb csoportokat.

3. A tanítási óra teljes időtartamában a tanulók tevékenységének gyakorlása^{ar} alkalmas idő és lehetőség legyen. Ha a tanulók képességeit kívánjuk fejleszteni, akkor tevékenységük gyakorlására módot, alkalmat kell teremteni. Biztosítani kell egyidejűleg a tevékenység kontrollját is, ezért szükséges a tanítási óra teljes egészében ezt a tevékenység-rendszert gyakorolni.

4. Az egyes képességeket attól a pillanattól kell rendszeresen, tervszerűen fejleszteni, amikor azok "belépnek" a tanuló életébe. Ez kezdetben egyszerűnek tűnik, hiszen az első osztályban "csak" írni, olvasni és számolni kell megtanulniok. Később ez bonyolultabbá válik: a tanuló egyre magasabb szintű megismerő tevékenységet kénytelen végezni. Elsajátítja a gondolkodás képességét, amely, ha nem "tápláljuk" gondolkodtató feladatokkal nem fejlődik, sőt olykor visszafejlődhet.

5. Ha a tanítási órán a pedagógus ismereteket közöl, magyaráz, akkor előadói képességei fejlődnek. Ha azt akarjuk, hogy a tanulók képességei fejlődjenek, akkor számukra kell olyan feltételeket teremtenünk, hogy rendszeresen alkalmuk legyen a megfelelő tevékenységek gyakorlására.

6. A tanítási óra feladatrendszere alkalmas legyen arra, hogy a tanulócsoport egésze számára rendszeres, folyamatos tevékenységet biztosítson. Az egyes feladatok a különböző képességek mozgósításával különböző megismerő tevékenységek gyakorlására buzdítsanak. Pl. egy olvasmányhoz tartozó kérdés-csoportban szerepeljen a tartalom igényei szerint következtetést, kiegészítést, összehasonlítást stb. igénylő feladat, s ezek megoldása a megfelelő adatok felhasználását is tegye szükségessé.

IV. Néhány alapvető fogalomról.

A vita-módszer elveiben, gyakorlatában néhány olyan fogalom, kifejezés szerepel, amelyet következetesen használunk. Tekintettel arra, hogy néha szakemberek is bizonyos szakkifejezéseket többféle értelmezéssel használnak, szükségesnek látjuk alapfogalmaink tisztázását. Ugy véljük hasznos ez azért is, mert így elejét vehetjük az eltérő értelmezésből adódó félreértéseknek.

Gondolkodás "A gondolkodás, pontosabban a gondolkodási tevékenység az ember megismerő tevékenységének legmagasabb foka. A megismerés nem korlátozódik az érzékelésre, az észlelésre, sem pedig az észlelt dolgok és jelenségek felidézésére. Az élet az embereket olyan feladatok, kérdések, problémák elé állítja, amelyeket nem lehet megoldani sem a körülöttük lévő dolgok és jelenségek közvetlen észlelése útján, sem úgy, hogy felidézzük emlékezetünkbe azt, amit korábban észleltünk tapasztaltunk. Sok feladatra, kérdésre problémára a választ, a megoldást csak közvetve, meglévő ismereteink, tapasztalataink felhasználásával következtetések és más gondolkodási műveletek felhasználásával tudjuk megoldani. Ezt az eljárást nevezzük gondolkodási tevékenységnek. Ennek alapján megállapíthatjuk, hogy abban az esetben, ha valamilyen kérdésre a feleletet, valamely probléma felbukkanása esetén a megoldást az észlelés, az emlékezés, a tapasztalás alapján közvetlenül megadhatjuk, akkor nem beszélhetünk gondolkodási tevékenységről.

A gondolkodási tevékenységben szerepet játszó gondolkodási műveletek jellegét kísérleti vizsgálatok útján mutatták ki. A gondolkodási műveletek a következők: analízis, szintézis, absztrahálás, összehasonlítás, összefüggések /relációk/ felfogása, kiegészítés, általánosítás, konkretizálás, rendezés, analógia, többszörös összefüggések felismerése, lényeg kiemelése, a tárgy többoldalu felfogása stb. Mint látható, valamennyi gondolkodási művelet lehet egyszerű és összetett attól függően, hogy milyen tárgyra vonatkozik.

A gondolkodás fejlesztésének főbb feltételei a problémák nyújtása, a problémák felismertetése, a problémák megoldási menetének tudatosítása és az ezekhez szükséges eszközök biztosítása. Mindez csak jól megtervezett nevelő-oktató munkával érhető el."

Minden ember gondolkodása különböző: mindenki más uton jut el a problémától a megoldási kísérleteken keresztül a megoldásig, más gondolkodási műveleteket végez, különböző tempóban halad egyik megoldási fázistól a másikig. Tehát az emberek gondolkodásmódja különböző, de alapvető hasonlóságokkal is rendelkezik. Ezek legfontosabbja az, hogy fejleszthető, alakítható. Az ember gondolkodási képessége az élet folyamán változik, de lényegében az iskoláskorban alakul ki, éppen ezért megfelelő módon csak rendszeres, intenzív gondolkodási tevékenység alkalmas fejlesztésére.

Igen figyelemreméltó tévhit harapódzott el a gondolkodással, illetve egy hozzá hasonló folyamattal kapcsolatban.

Van aki azt hiszi, hogy létezik l'art pour l'art gondolkodás, pontosabban, hogy valóban gondolkodásnak nevezhető az, ha valaki tények, adatok, a szóban forgó esemény pontos ismerete nélkül tetszetős szólamokat hangoztat. Ez egyben azt is jelenti, hogy a problémát nem sikerült megoldani, azt mintegy megkerülték. A tanár irányító tevékenységének egyik igen fontos követelménye, hogy a tanulókat a pontos, alapos, logikus érvelésre nevelje.

A vita-módszerben használt gondolkodtató kérdések összeállítása, összeválogatása - mint arról a kérdés-sorozatról szóló részben bővebben is szó lesz - többféle szempont alapján történt. A pszichológiai szempont a gondolkodás sokoldalú intenzív "megmozgatása" ill. fejlesztése volt.

Probléma "Problémának nevezzük a szó legáltalánosabb értelmében azt a helyzetet, amelyben bizonyos célt el akarunk érni, de a cél elérésének útja számunkra rejtve van. Ezzel a meghatározással elkerülhetjük azt a hibát, amely szerint csak a megoldatlan tudományos kérdések a problémák. A probléma szó pszichológiailag sokkal tágabb fogalom. Problémának nevezünk minden olyan kérdést, feladatot, amelyre a választ, a megoldást nem tudjuk azonnal, pontosan megtalálni. Ilyen értelemben problémát jelent egy elvesztett tárgy megtalálása, egy ismeretlen zár kinyitása, valamely új munka elvégzése, egyik-másik iskolai feladat, időbeosztás, egy rejtvény megoldása és - magától értetődően - a tudományos problémák megoldása. A problémának

ebből a pszichológiai meghatározásából következik a problémák szubjektív jellege. Egy meghatározott kérdés, feladat az egyik ember számára probléma lehet, ugyanakkor a másik ember számára nem az.

A probléma szó a hétköznapi nyelvben jelent bajt, akadályt, valamimódon tisztázandó helyzetet stb. Az egyes tudományok nyelvében is kétféle dolgot jelent. Az egyik a még meg nem oldott, de már megfogalmazott, körvonalazott összefüggés, amelyből egy vagy több alapvető információ hiányzik, s e hiány kitöltése céljából tudományos kutatásokat végeznek. Ez a probléma szó eredeti, "tisztá" értelmezése. Szélesebb körben elterjedt a diadaktikus probléma, amely úgy jön létre, hogy egy-egy tudomány ismeret- és összefüggés-folyamából kiemelünk egy olyan összefüggést, amelyhez különböző ismeretek tartoznak. Mi ismerjük ezeket az információkat, de ügyelünk arra, hogy az, aki számára a diadaktikus problémát megfogalmazzuk, a megoldáshoz szükséges adatok közül bizonyosokat ismerjen, de éppily fontos, hogy legyenek számára ismeretlenek is. A probléma megoldása így csak úgy lehetséges, ha ezt a bizonyos hiányt /amely lehet egy konkrét adat, de ugyanígy egy összefüggés, reláció is/ a probléma megoldója kitöltötte, ha megszerezte azt az új információt, amely a hiány kitöltését jelenti. Tehát tanult. A probléma megoldásához különféle utakon, különböző gondolkodási műveletek elvégzésével lehet eljutni. Ebben az esetben az eredmény elérésének módja is, szerves része a tanulásnak.

Eljárásunk feladatait kivétel nélkül problémáknak tartjuk. Az a kérdés-sorozat, amelyet a tanulók a tanév során rendre megválaszolnak, olyan problémák láncolata, amelyet megoldva a tanulók egy-egy lépést tesznek a tantárgy produktív elsajátításában.

Érzelmek "Cselekvéseinket mindig valamilyen érzelem kíséri. Az érzelem motivál, színeztet, esetleg aktivizál, tevékenységre serkent. Az embert érzelmei hozzásegítik az értékeléshez, állásfoglaláshoz, életfelfogásának, erkölcsi és esztétikai értéktételezésnek, világnézetének kialakításához. Az ember megismerkedve az őt körülvevő valósággal, valamint az életével kapcsolatos cselekvések folyamatában, a valóság tárgyaihoz, jelenségeihez valamilyen kapcsolatot, viszonyt alakít ki. Ez a viszony vagy kapcsolat megmutatkozik abban is, hogy a valóság egyik jelensége miatt szomorkodik, a másik miatt örül. Egyes jelenségek lelkesedést, mások izgalmat váltanak ki az emberből. Vannak olyan jelenségek, amelyek haragot idéznek elő, s vannak amelyek félelmet. Öröm, düh, szomorúság, lelkesedés, izgalom, elkeseredés, félelem stb. mindezek annak a pszichikus jelenségnek különböző formái, amelyet emocionális átélésnek nevezünk.

Az érzelmek forrása maga az objektív valóság. Az ember érzelmiileg is viszonyul a reális világ tárgyaihoz és jelenségeihez és ezt az azokkal való objektív kapcsolatától és azok sajátosságaitól függően különbözőképpen éli át. Az érzelem ilyenformán a reális világ

visszatükrözésének egyik fajtája. Érzelmi átélést csak azok a tárgyak és jelenségek idéznek elő, amelyek valamilyen formában, közvetlenül vagy közvetve kapcsolatosak az ember szükségleteivel, tevékenységével, illetve a társadalomnak az egyén iránt támasztott követelményeivel.

Azok a tárgyak, dolgok, jelenségek, amelyek elősegítik az ember szükségleteinek kielégítését, vagy eleget tesznek a társadalom által választott követelményeknek, pozitív érzelmek átélését teszik lehetővé /megelégedettség, öröm, szeretet stb./. Azok, amelyek megnehezítik a szükségletek kielégítését, vagy nem felelnek meg a társadalom által támasztott követelményeknek, negatív érzelmek átélését eredményezik. /elégedetlenség, szomorúság, félelem, nyomott hangulat, gyűlölet stb./.

Az intellektuális érzelmek az objektív valóság, az objektív igazság visszatükrözésének, mint a megismerés értékének átélése jelentkeznek. Az intellektuális érzelmek alapvetően a megismerő tevékenység folyamatában a kíváncsiság, az ismeretszerzésre irányuló érdeklődés, az igazság keresése, az értelmi /munka/ tevékenység folyamatában jönnek létre".

A tanítási órákon különböző forrásokból származó ingerek együttese éri a tanulókat, s váltanak ki belőlük érzelmi reakciókat. A tankönyvi szöveg főleg tartalommal hat. A történelmi és irodalmi események mindenkor érzelemkeltőek, már pusztán olvasásukkor is. A szöveg megértését és így érzelemnevelő hatását pozitív és negatív irányban befolyásolják a tipográfiai megoldások,

illusztrációk.

A szöveggel kapcsolatos feladatok megoldása a munkavégzésre jellemző érzelmek forrása. Minél "nehezebb", érdekesebb a feladat, a probléma, megoldása annál nagyobb örömet, sikerélményt jelent. De előfordul kudarc is, elkeseredés, bizonytalanság. A tankönyvi szöveg tartalma és az arra vonatkozó feladatok érzelmi hatásai ideális esetben pozitívan erősítik egymást. Tehát a jól érthető, világos, jól tipografált szöveg olvasása és a szöveg lényegét produktív problémákban megragadó feladatok sikeres megoldása minden valószínűség szerint pozitív érzelmi hatást és további érdeklődést vált ki. Ellenkező esetben gyenge szöveg szájbarágós feladatokkal, vagy csak "felmondással" párosul. Itt alapvetően negatív eredmény várható. Korántsem véletlen, hogy a tanulók egyáltalán nem kedvelik az un. könnyű tárgyakat, amelyeket a szaktanár sem "vesz túl komolyan".

A pedagógus személye integrálja és kiegészíti, bővíti az érzelmi reakciók forrását. Máig sem lezárt neveléseméleti kérdés, hogy a pedagógus mintát adjon-e a tanulóknak, diadaktikus célból mintegy előjátssza-e az érzelmeket, vagy sem. Az előző esetben a tanulók érzelmeket reprodukálnak s ez szükségszerűen az iskolai tananyag tulnyomóan reproduktív feldolgozásának kísérője. A tanulók saját, viszonylag tartós érzelmeiről a pedagógus semmiféle jelzést nem kap. A vita módszerben arra törekszünk, hogy elkerüljük az érzelmi reprodukálást, de előtérbe helyezzük a tanuló saját, önálló munkája során keletkezett érzelmeket.

Eltérő a pedagógusok véleménye arról is, hogy a tanulók az egyes történelmi eseményekkel kapcsolatban az egykori résztvevők érzelmeit érezzék-e, vagy a mai, külső szemlélőét. Az egyik párt azt vallja, hogy a tanulók csak akkor értik, tanulják meg igazán pl. az őskor történetét, ha beleképzelik magukat az ősember viszontagságos életébe, mostoha körülményei közé. Az ellenpárt szerint az eleve lehetetlen, egy mai gyerek semmiképpen nem érezheti valóban az ősember érzelmeit.

Az érzelmek sajátos ingerforrása a közösség, a közösségben végzett munka. A vita-módszer sajátosságainál fogva nem tartalmazza a sugár és puskázás kiváltó tényezőit, és a vita folyamán módot ad a nyílt, "legális" segítségre. A közösségi szellem kialakításában döntőek a közösségi érzelmek, s ezek kizárólag közösségi tevékenységek folyamán fejlődnek, fejleszthetők.

Figyelem "A figyelem jelenléte azt jelenti, hogy a szubjektum előtt álló feladat tartalma irányítja a pszichikus folyamatok áramlását, ezáltal jön létre a figyelemre jellemző irányultság.

A figyelemmel kapcsolatban még egy lényeges kérdésről kell szólni. A figyelem nem önálló pszichológiai folyamat, hanem egyrészt kísérője, másrészt feltétele valamennyi megismerési folyamatnak.

A figyelmet elvileg minden intenzív, váratlan, a megszokottól eltérő inger felkeltheti. Ilyenkor már csak azt vesszük észre, hogy "figyelünk valamire". Ugyanigy belső

motiváció is felkeltheti figyelmünket, hiszen ami igazán érdekel bennünket, arra szívesen, akaratilag előkészítés nélkül figyelünk. Ilyenkor önkéntelen figyelemről beszélünk."

Nagyon vigyáznunk kell tehát a figyelemre való felhívással. Számos tudományos vizsgálat foglalkozott a figyelem természetével, köztük az iskolai munkával kapcsolatban is. Kimutatták - de magunk is bármikor tapasztalhatjuk - hogy a tanári magyarázatra a tanulócsoportnak csak kis hányada képes figyelni, de ők sem folyamatosan. A figyelem fluktuációját tapasztalhatjuk még a legjobb tanuló esetében is, aki kezdetben valóban figyelt, de a tanár szavait hallgatva elgondolkodott egy összefüggésen, s mire újra a tanár előadásához visszatérne, már nélkülöz olyan adatokat, amelyek szükségesek a továbbiak megértéséhez.

Sok pedagógus egyenesen bünteti az előadását /a tárgyhoz tartozó/ kérdéssel, megjegyzéssel megszakító tanulókat. Megnyugtattja, ha figyelő arcokat, rászegeződő tekinteteket lát. Sajátos módon a felsőtagozatban és a gimnáziumban gyakorlatilag azonos külső jegyeket várunk el, amelyek a tanulók figyelméről biztosítanak.

Vita Ez a fogalom a közfelfogásban a beszélgetésnek inkább fokozott érzelmi indulati színezetét, feszültségét olykor veszekedés jellegét tükrözi, mint a gondolatok szóbeli ütköztetésének, cseréjének minőségi kategóriáját. A vita-módszerben megtalálható az előbbi forma is, de

gyakoribb az egymást meggyőzni akaró megbeszélés. A tudományos vita-formát tartjuk ideálisnak, tehát azt, hogy egyenlően alapos felkészültségű beszélgető partnerek saját kialakult meggyőződésüket megvédni igyekeznek. Ez úgy történik, hogy elsősorban ismertetik a meggyőződést meg-alapozó tényeket, majd az ellenvetéseket újfent helytálló adatokkal megválaszolják. Olykor a szenvedélyességig me-nően a megfelelő érzelmi telítettséggel próbálják egymást meggyőzni. A vita fogalmába tartozik a belátás is, annak ellenére, hogy az általános felfogásban ennek nyoma sincs. ~~A vita-módszer~~ A tanulók rövid idő után a vita-tevékeny-séget olyan szinten gyakorolják, hogy képesek átlátni a társuk által felsorakoztatott érvek bizonyító erejét, s nem idéznek elő üresjáratot, redundanciát értetlenséggel, helytelen álláspontjukhoz való csökönyös ragaszkodással. Természetesen ez a pedagógus irányító tevékenységétől függ, hiszen ha minden eldöntetlen problémát a tanár old meg és zár le hatalmi szóval, akkor a tanulók ezt ellen-vetés nélkül elfogadják, de a valóságos belátás nem történt meg.

Produktív = reprodukív. Reprodukálás fogalmán ismét-lést értünk. Reprodükál a tanuló, ha felmondja a feladott leckét, ha feladatát bizonyos tankönyvi szövegrészek kimá-solásával kell megoldania. Tehát nem kényszerül a gondol-kodási műveletek valamelyikének elvégzésére. Ennek egyik oka az, hogy feladatai nem tartalmaznak problémákat.

Produktív tevékenységnek nevezzük tehát azt, ha a ta-

nuló megfelelő ismeretanyag birtokában egyéni erőfeszítéssel problémát old meg. Vita-módszerünkben alkalmazott kérdés-sorozataink problémákat tartalmaznak, amelyekhez a szükséges ismeretanyagot tartalmazza ugyan a tankönyv, de megoldásuk mégis csak megfelelő gondolkodási művelet elvégzésével, produktív tevékenységgel érhető el. Éppugy, ahogy a probléma is szubjektív - mint ezt a "Probléma" címszó alatt kifejtettük - a produktivitás is az. Egy adott feladat az egyik ember számára probléma, azt csak produktív tevékenységgel, gondolkodással képes megoldani, míg a másik számára a feladat ismert, a megoldást csak reprodukálnia kell. Iskolai viszonylatban a feladatok a tanulók számára problémát jelentenek, a tanárnak nem. /Ritka kivételtől eltekintve./

Tanulás: A tanulás fogalmát az általános pszichológia és a pedagógiai pszichológia eléggé eltérően értelmezi.

Az általános pszichológia "elemi" tanulást vizsgál, míg a pedagógiai pszichológiai tanulás-fogalom sokkal kevésbé pontosan meghatározható összetett tevékenység illetve annak eredménye. Az általános pszichológiában tanulásnak nevezzük a kondicionálást, amikor a kutya nyálelválasztása már fényingerre megindul, de csak azért, mert "megtanulta", hogy a táplálékot és a fényt addig mindig egyszerre kapta. Ugyancsak tanulás az az eredmény, ha patkányt egy utvesztőbe helyezve az állat már nem próbálkozik a zsákutcákban, hanem a helyes úton fut végig. Az általános pszichológia az emberi "elemi" tanulást is vizsgálja.

Klasszikus példája az értelmetlen szótagok, szavak tanulása. A kísérleti személy feladata emlékezetbe vésni és lehetőleg hibátlanul reprodukálni a szavakat, szótagokat.

A tanulás ténye általában kritériumhoz kötött, így pl. az értelmetlen szótagsor tanulási kritériuma lehet a 10 hibátlan felmondás.

A pedagógiai pszichológia tanulásfogalmában megtalálható a motoros /mozgási feladatra irányuló/ és verbális /szóbeli feladatra vonatkozó/ komponens is. A fogalom általánosan használt tartalma azonban ennél lényegesen összetettebb.

V. Szempontok a vita-módszer bevezetéséhez. Az első tanítási órák

A kísérleti eljárás bevezetésekor a következő alapelveket feltétlenül figyelembe kell venni:

1. Az eljárás hatását meghatározza, hogy mikor kezdik alkalmazni. Abban az esetben, ha például hetedik osztályban vezetjük be, kérdéses, hogy az addig használatos tanulási eljárás és az új interferenciája nem negatív előjelű eredményt ad-e? Hiszen, ha egy tanuló, vagy egy egész osztály megszokta, hogy a tananyagot akkor tanulta meg jól, ha minél hűségesebben vissza tudja adni a tankönyv szövegét, a tanár magyarázatát, akkor az önálló munkát igénylő feladatok kellemetlen újdonságként érik. /Külön figyelmet érdemel az "értelmem szerinti" tanulás elve, követelménye. Végző soron ez is a megoldáshoz vezet, hiszen amit a tankönyv leír, a pedagógus elmond, nyilvánvalóan "értelmesebb", mint a tanuló által megfogalmazott, de teljesen azonos tartalmu szöveg. A reprodukció ezen kívül biztonságos is, hiszen ha minél szövegűbben, szó szerint megtanulja a leckét, pontosabban meg tudja állapítani, hogy elkészült a munkával, mintha önállóan fogalmazna, s egyben a hibázás lehetősége is a minimumra csökken./ Sokkal nehezebb átszokni egy új tanulási módszerre, mint eleve az újat tanulni. Ha valaki a magolás nem túl magas színvonalu, de annál biztonságosabb módszerét megszokta, nem képes egykönnyen az önálló gondolkodást, állásfoglalást, döntést kiváló eljárást átvenni. Ezért a kísérleti eljárást a tantárgy első órá-

jától kell alkalmazni, a történelem esetében tehát az ötödik osztály első történelemórájától.

2. A következetesség elve tulajdonképpen az előző folytatása. T.i. az, hogy az első alkalomtól kezdve szigorú rendszerességgel az eljárás menetét be kell tartani. Teljesen hamis eredményt ad ugyanis, ha öt órát vita-módszerrel vezetünk, s aztán újabb öt tanítási óra következik, amikor a tanulók külön csoportokban ténykednek. Általános tapasztalat, hogy a tanulók olvasási szóbeli és írásbeli fogalmazási és kifejezőképessége csak féléves következetes munka után indul valóban fejlődésnek, /helytelen tehát türelmetlenül, korábban ugrásszerű változást várni./ Fokozottan vonatkozik ez a "kedvezőtlen összetételű osztályokra", azokra, amelyekről már az év elején megállapítják, hogy "kevés benne a jóképességű gyerek".

3. Az egész osztályt egyetlen tanulócsoportnak tekintjük. Tehát nem pádsorok, sem tanulmányi előmenetel alapján nem képezünk eltérő tevékenységet végző csoportokat. Minden tanuló azonos probléma megoldására törekszik, egymás megoldási kísérleteit építik tovább, míg a végső megoldás kialakul. Hogy ez valóban kollektív munka lehessen, az egész osztály közös, egységes munkája szükséges.

4. A tanulók tevékenysége van a középpontban. A pedagógus célja nem a tananyag átadása, maga az átadás tevékenysége, hanem annak folyamatos irányítása, vezérlése, hogy a tanulók hogy dolgozzák fel, sajátítják el, építik be az ismereteket. Az óra szinte teljes egészében a tanulók tevékenykednek, vitatkoznak, beszélgetnek, állításokat

védének vagy cáfolnak, tartanak meg vagy vetnek el. Természetesen nagyobb annak a valószínűsége, hogy olyasmi is elhangzik amiből a "fogalmak nem kellő tisztázottságára" következett a hallgató.

Ha a hagyományos tanítási órán egy tanuló a számonkérés alkalmával egy fogalmat helytelenül használ, rosszabb osztályzatot kap. Esetünkben - a kísérleti tanítás során - a helytelenül használt fogalmak is értékes információt nyújtanak a pedagógusnak arról, hogy a vitát milyen irányba terelje tovább, hogy a tanulók számára hol végződik egy-egy fogalom tartománya stb.

5. A pedagógus csak annyit és csak akkor tesz bármit, ha azzal a vita, beszélgetés kibontakoztatását elősegíti. Ez tehát annyit jelent, hogy a tanítási órának nincs külön ismeretközlő része, a pedagógus nem magyaráz hosszan, egybefüggően.

6. Az értékelés alapvetően dicséret, ösztönzés legyen, semmint büntetés. Értékelési rendszerünk ezt biztosítja: a tanulók minden teljesítményét értékeljük, a hiba, hiányosság stb. az elismerés elmaradásával jár.

Tapasztalataink azt mutatják, hogy a vita-módszer alkalmazásának első időszaka kívánja meg a legtöbb instrukciót. Ezért részletesen ismertetjük az első három tanítási órát. A vita-módszerrel vezetett tanítási óra általános alaptípusát már a harmadik órától kezdve alkalmazzuk.

Az 5. osztályban megtartott első három történelem-óra célja egyrészt a tanulók általános-képesség szintjének felmérése, másrészt a kísérleti eljárás bevezetésének első

lépése.

Általános tapasztalat, hogy az 5. osztályba lépő tanulók írás- és olvasási képessége nem egyenlő mértékben fejlett. Van olyan tanuló, aki csak az olvasás technikáját sajátította el úgy-ahogy, mások pedig már megtanultak folyékonyan, valóban értelmesen olvasni.

A tanulók az első történelem-órán a következő feladatot kapják: "Olvassátok el figyelmesen, magatokban a Hogyan lett a törpéből óriás? című olvasmányt. Nézzétek meg jól a képeket is! Majd tegyetek fel kérdéseket olyan dolgokkal kapcsolatban, amiket az olvasmányban nem értettek, vagy még többet szeretnétek róluk megtudni. A kérdéseket írjátok le!"

Az olvasmány elolvasására, a kérdések leírására általában 30 perc elegendő. A fejezet olvasása közben jellemzően előfordul, hogy egyes tanulók a mondat első felét elolvasva jelentkeznék, hogy nem értik a szöveget. Ez az olvasási technika hibáját mutatja, a válasz természetesen a teljes mondat elolvasására való felszólítás. Előfordul az is, hogy némely tanuló "tanulni" kezdi a szöveget, szakaszonként, vagy más egységekben memorizálja. A néma olvasás közben megfigyelhető az olvasási képesség fokának egyéb jele is: a tanuló ujjával követi a szöveget; nem képes valóban magában olvasni a szöveget, mormol, szájával formálja a szavakat; az írás megkezdése pedig az olvasás tempójáról ad tájékoztatást.

A tanulók a kérdéseket külön lapokra írják, s az írás befejeztével a tanár összegyűjti azokat. Gyors áttekintés

után egyet kiválaszt, s ezt a kérdést az egész osztály közösen válaszolja meg. A gyors tájékozódás és a választás megkönnyítése érdekében e fejezet végén közöljük azokat a kérdéseket, amelyeket a tanulók általában e fejezettel kapcsolatban megfogalmaznak. Így elérjük azt is, hogy a pedagógus már előre tudja, hogy nagyjából milyen kérdést ad az osztálynak, de a probléma mégis az osztályban ülő valamelyik gyerek saját megfogalmazásában hangzik el. Valahogyan így: "Most pedig próbáljuk megválaszolni XY kérdését, ami így hangzik: ...! Mindenki alaposan elolvasta a fejezetet, ennek alapján - meg amit erről a témáról már régebből tudtok -, keressétek meg a választ. Valaki elmondja a maga válaszát, a többiek egyenként, sorban kiegészítik. Ügyeljete arra, hogy amit valaki már mondott, azt ne ismételjétek. Viszont, ha valaki hibásan válaszolt, akkor igyekezzetek azt kijavítani." Ezek után a kiválasztott kérdést úgy beszéljük meg együtt, ahogyan az a későbbiekben minden egyes órán történni fog /ld. később/. Ezen az órán a tanulók otthoni feladatot még nem kapnak.

Amennyiben a pedagógus úgy itéli meg a helyzetet, ezt az első órát két tanítási órában is megtarthatja. Ebben az esetben a kiválasztott megválaszolandó kérdéseket a tanár az első óra végén adja meg, minden tanuló leírja, és arra következő órára csak szóbeli felelet formájában készül.

A tanulók első órán feltett kérdései sokféle szempont szerint csoportosíthatók. Jelen esetben a következő szempontok alapján célszerű a megvitatandó kérdés/eket/ kiválasztani:

a/ A tanuló meglévő ismeretanyagával és iskolán kívül szükségszerűen és bizonyosan szerzett tapasztalataival összhangban legyen/ek/.

b/ Kapcsolatban legyen a tankönyv bevezető fejezetének témájával, annak legfontosabb tanulságaival /szövegre vagy illusztrációra vonatkozik/.

c/ Ha egy kérdést szánunk vitára, akkor az jellegében pozitív és viszonylag általános legyen. Pozitív formában képviselje az eljárásban használatos kérdéseket, valóságos problémát tartalmazzon. A kiválasztott mintakérdés ne a témával kapcsolatos szűkebb tudnivalókra, olykor a kuriózumokra vonatkozókból kerüljön ki, hanem a tankönyvi fejezet egészére, a fejezet fő témavonulatát építse tovább.

d/ Amennyiben két vagy három kérdést választunk ki, az első kérdés^{re} a c/ pontban foglaltak vonatkoznak. A második kérdés lehet i/ különösen érdekes, ill. ii/ negatív, vagy ellenpélda-kérdés. A különösen érdekes kérdések a gyerekek érdeklődésének felkeltésére, az érdeklődés fokozására nagyon alkalmasnak, valamint arra, hogy az egyéni ötletek, elképzelések, gondolatok még közelebb hozzák a történelmet. A negatív vagy ellenpélda-kérdések alkalmasak annak bemutatására, hogyan és mit felesleges vagy helytelen megkérdezni. Ez tehát olyan kérdés, amelyre az egyszerű válasz világosan kiolvasható a tankönyvből, vagy a szöveg állító mondatának kérdővé alakítása után jött létre stb. Ez a kérdés-fajta csak akkor kerüljön sorra, ha a pozitív kérdés már megnyugtató meg-

oldást kapott, s akkor sem úgy, hogy a kérdező tanuló nyilvános kipellengérezése süljön ki belőle.

Ime néhány kérdés, mely - az eddigi tapasztalataink szerint - leggyakrabban fordul elő:

- Miből készítette az ember az első szerszámokat?
- Hogyan kezdték el hasznosítani az állatokat?
- Miért találták ki az isteneket?
- az ősemberek hogyan ölték meg az első állatokat?
- Hogyan talált rá az ősember a tüzre?
- Melyek voltak az ősember első ismeretei?
- Hogyan tanult meg az ősember beszélni?
- Hogyan értették meg egymást az ősemberek?
- Miből voltak az ősemberek szerszámai?
- az ősember mivel táplálkozott?
- Milyen állatok maradtak meg a jégkorszakból?
- Legyőzte-e az ember a természetet?
- Miért hívják az ősmembert ősembernek?
- Az ősember miben különbözött a mai embertől?
- Hogyan építették az első házat?
- Mivel rajzolt a barlangban az ősember?
- Az első kép egy mamutot ábrázol, s tőle egy pár méterre egy szarvas legel. Ez megtörténhetett?
- Milyen fajtái vannak az ősembernek?
- Honnan voltak, honnan születtek az őskori állatok?
- Az ősember barlangokban élt. Az olvasmányunk pedig azt írja, hogy a fákon. Mi ennek a magyarázata?
- Milyen állatok éltek az őskorban?
- Mekkoraak voltak az ősállatok és hogyan pusztultak ki?
- Hogyan tűnt el a nagy tenger, amely a Földet borította?
- Miből van a Föld?
- Mennyi volt az ősember legmagasabb életkora?
- Időszámításunk előtt hány évvel élt az ősember?
- Körülbelül mikor haltak ki az ősállatok?
- Melyek voltak régen a legnagyobb és a legkisebb állatok?
- Mitől ég a Nap?

A második tanítási órán a tanulók megkapják a kérdés-sorozatot, /lásd melléklet/ s az első fejezetet az egész osztály közösen dolgozza fel. Ennek az órának a tevékenysége olyan minta, amely példaként szolgál a tanulók otthoni felkészüléséhez is.

A tanulók először magukban egyszer figyelmesen végigolvassák az első fejezetet. Majd előveszik a kérdés-sorozatot, s az egyes kérdéseket írásban megválaszolják.

A tanár nyomatékosan felhívja a tanulók figyelmét arra, hogy a kérdésekre a tankönyv ismeretanyaga alapján, gondolkodva válaszoljanak, s ne keressenek válaszul azonos formában kiírható szövegrészt. Az írásos válaszok a füzetbe kerülnek. Az egyes válaszok alatt vagy mellett maradjon elegendő üres hely a későbbi kiegészítő jegyzetelésnek. A füzet-vezetés módját a tanár természetesen egyöntetűen szabja meg; felesleges bonyodalmakhoz vezetne ugyanis, ha egy osztályon belül - főleg kezdetben - egyik tanuló az egyik módszert választaná, a másik a másikat.

A válaszok előtt az egyes kérdések sorszámát tüntessék fel, a kérdést magát újból leírni nem kell. Munka közben a tanulók bizonyára kérdéseket tesznek fel, a tanár válasza ezekre következetesen technikai jellegű legyen. Így pl. ha az egyik gyerek azt kérdi: "jó, ha azt írom, hogy ...?", erre a válasz a megfelelő szempontok figyelembevételére való felszólítás, s nem a helyes válasz valamiféle sugallmazása.

Ha valamelyik tanuló végképp nem képes megbirkózni egy kérdéssel, azt a kérdést hagyja megválaszolatlanul. /N.b. ilyen kérdés nincs; az a tanuló, aki egy kérdésre nem adott választ, az osztály-vitában az un. "ahá"-élményt éli át, hirtelen világosodik meg számára a válasz. A felkészüléskor valamiért "leblokkolt", de a probléma más irányu megközelítésére ez a zárlat nyomban oldódik. Természetesen ez nem vonatkozik azokra a tanulókra, akik ezt az engedményt "kiskapuként" kihasználva rendszeresen

nem készítik el a feladatokat./

Fontos, hogy a tanár válaszai - a tartalmi semlegesség mellett, olykor ellenére - munkára serkentő, bárátságos felszólítások legyenek.

Az első fejezet a "Történelem és forrásai" című négy olyan kérdést tartalmaz, amelyet írásban kell a tanulóknak megválaszolni. A negyedik, nem számozott, csak jelelt kérdés, szóbeli megválaszolása szükséges. (A kérdések számozásának "kódja": osztály 5, tankönyvi fejezet sorszáma 01, a kérdés fejezeten belüli sorszáma 4 - ez pl. az 5014. kérdés sorszámának a megfejtése./

Ujra a pedagógus feladata annak eldöntése, hogy a most ismerttetett második és a következő harmadik óra feladatait lehetséges-e egy tanítási óra keretében elvégezni.

A harmadik tanítási óra mutatja tulajdonképpen a leggyakoribb óratispus képét. A második órán feldolgozott első fejezetet ekkor vitatja meg közösen az egész osztály. A tanítási óra már teljes egészében a soron következő tankönyvi fejezettel kapcsolatos válaszok megbeszélésével, megvitatásával telik.

Az óra úgy indul, hogy - az adminisztratív teendők elvégzése után - az egyik tanuló ismerteti az első kérdésre adott válaszát. Ez az ismertetés eleinte az otthon előzőleg kialakított válasz felolvasása, de öt-hat tanítási óra után, amikor a tanulók "belerázódtak" a munkába, meg kell próbálniok a válaszukat szabadon megfogalmazni, kifejtetni. Az első válasz meghallgatása után a többi ta-

nuló is elmondja saját - az előzőtől valamiben különböző - véleményét, megállapítását. Ez lehet az eredeti kiegészítés, illusztrációja vagy cáfolata, de törekedjünk arra, hogy semmikép sem annak ismételése legyen. A pedagógus feladata a jelentkező tanulók felszólítása, az elhangzott felszólalások rövid értékelése /egy-egy gesztussal, vagy szóval, rövid mondattal/, nagyon indokolt esetben az elhangzottak kiegészítése. Amikor a tanulók felszólalásaiból körvonalazódtak a kérdés megválaszolása szempontjából legfontosabb összefüggések, vagy a pedagógus, vagy egyik tanuló összefoglalja a választ. A többi tanuló ezalatt is kiegészíti jegyzeteit. Az összefoglalást úgy is szervezhetjük, hogy a kérdés felolvasója egyben az összefoglalás ismertetője is, ebben az esetben teljesítménye teljes értékű érdemjegyet ér. Másik, ehhez hasonló megoldás, ha az osztály valamelyik tanulóját a pedagógus már előre az összefoglalás elvégzésére kijelöli, ebben az esetben a kérdés első ismertetője és az összefoglaló nem feltétlenül azonos személy.

Az első kérdés megbeszélését követi a második kérdés, a feldolgozás módja azonos az előzőével. Az osztályvitában a tanulók szabadon használhatják könyvüket, füzetüket, térképeket, egyéb jegyzeteiket ill. illusztrációs eszközeiket. Külön elismerés illeti azt a tanulót, aki érvelésében jól hasznosítja a tankönyvi szöveg, vagy jegyzetei megállapításait.

A megbeszélés folyamán a következő szempontokat szükséges érvényesíteni:

a/ A tanulók ne ismételjenek már elhangzott állításokat. Előfordul, hogy két állítás kis, megfogalmazásbeli eltérést mutat, s némely tanuló még nem megfelelően fejlett szelekciós képessége eleinte nem alkalmas ilyen különbségek felismerésére. A tanár figyelmezteti a tanulókat az ismétlésekre, jelentősebb tartalmi átfedésekre. Megfelelő kontroll mellett ez a képesség már az első tanév folyamán látható fejlődést mutat.

b/ Minden állítást indoklás kövessen, a kérdések természete ezt tulajdonképpen igényli is. Ez is megszokás, illetve nevelés kérdése, hogy a tanulók számára természetessé váljék minden esetben a teljes, korrekt válasz megkeresése. Némely kérdés erre külön felszólítást is tartalmaz, de valójában minden egyes kérdésre vonatkozik. Ugyancsak ez áll a topológiai, kronológiai adatokra is. A kérdések nem tartalmazznak utasítást az adatok puszta felsorolására, de a legtöbb kérdés megválaszolására csak akkor fogadható el teljes értékűnek, ha a tanuló a vonatkozó adatokat is felsorakoztatja. A megbeszélés során a topológiai adatokat a Történelmi atlaszban, a tankönyv előzéktérképein, térképillusztációin folyamatosan követni szükséges.

c/ A tanulók figyelmesen hallgassák meg társaik hozzászólásait, mert amellet, hogy már elhangzott állítást feleslegesen nem ismételhetnek, az elhangzottak helyességét, ill. téves voltát további hozzászólásaikkal igazolhatják ill. korrigálhatják. Így a megbeszélés tulnyomó részt a tanulók vitája, beszélgetése lesz, amelyet a

tanár irányít, s nem pedig a közös téma kapcsán kialakult, de egymástól tulajdonképpen elszigetelt tanár-tanuló párbeszéd.

d/ Gyakori jelenség, hogy a pedagógusnak nincs türelme kivárni, míg a tanuló körülményesen, akadozva olykor képzeletétől mellékvágányra terelve kifejti mondanivalóját, hanem inkább az egyik megakadás szünetét kihasználva inkább ő fejezi be a gondolatot, természetesen gördülékenyebb, pontosabb megfogalmazásban. Ez főleg a kezdeti idők hibája: ekkor még sem a tanár, sem a tanulóközösség nem tett szert megfelelő gyakorlatra a vita-módszerben. A tanár füle még nehezen viseli el az akadozó beszédet, főleg ha nem hallja ki belőle a későbbi gördülékenyebb előadást, s a tanulók pedig még nem szokták, tanulták meg a folyamatos szabad beszédet. Az a pedagógus, aki nem állja meg, hogy állandóan kijavítsa a tanulókat beleszólva felszólalásukba, nagy mértékben hátráltatja őket a folyamatos beszédben való előrehaladásukban.

e/ Ma már a matematikaoktatásban is arra törekszünk, hogy az egyes feladatok megoldásában érvényesülhessenek a tanulók egyéni megoldási módjai, hogy a helyes megoldáshoz vezető utat ne kössük meg egyetlen sémával. Ugyanez fokozottan érvényes a történelem órákon feladott problémák feladatok megoldásában is, hiszen ez esetben a megoldás menetét a tanulók saját véleménye is gazdagítja, színesíti. Az osztály-vitában tehát az egyes problémákat több irányból, több szempont alapján közelíthetik meg a tanulók, s legyen módjuk azzal kapcsolatos saját véleményük kifeje-

tésére is. Ez az elv a pedagógus irányító-tevékenységében úgy valósul meg, hogy nem csak azokat a felszólalásokat itéli meg jónak, amelyek saját megoldási menetével egyeznek, hanem attól eltérő szempontokat is elfogad.

Az egyes rész-megoldások elhangzása után ajánlatos a teljes megoldás, a kérdésre adandó válasz egészének megfogalmazása. Az egyes kérdések utáni összefoglalás többféle módon történhet:

1. Az a tanuló foglalja össze az osztály-vitában elhangzottakat, aki az első kérdést és választ ismertette, s erre a teljesítményére teljes értékű érdemjegyet kap.

2. Az összefoglalást elmondó személye esetleges. Ez egyben indirekt fegyelmezési eljárás is lehet, hiszen így minden tanuló egyformán kénytelen figyelemmel kísérni a vitát, egyikük sem tudhatja; nem éppen ő kerül-e sorra összefoglalóként. A felsülés, figyelmetlenség - olyan közösségben, amely megtanulta a teljesítményt értékelni - már önmagában "büntetés".

3. A kérdés ismertetése előtt a tanár két tanulót jelöl ki: az egyik a kérdést s az első választ ismerteti, a másik az összefoglalást.

4. Az összefoglalást a pedagógus végzi el. Ez a legritkábban alkalmazandó megoldás, hiszen ezzel is a tanulóktól vesszük el a teljesítmény lehetőségét. Bizonyos esetekben azonban - a tankönyvi szöveg hiányossága; az osztály indiszpozíciója, a megbeszélés szerteágazása,

zátonyra futása esetén - nélkülözhetetlen.

5. Nem szükséges külön összefoglalni, mert vagy a kérdés nem igényelt bonyolult, ismétlésre szoruló megoldást, vagy az elhangzott tanulói hozzászólások olyan tömören és világosan tartalmazták a helyes választ, hogy ez tette feleslegessé az ismétlést.

A tanítási órák végén esetenként, a megtárgyalt téma súlyától, bonyolultságától függően szükséges a kialakult konkluziókat még egyszer összefoglalni. A pedagógus feladata eldönteni, hogy erre egy-egy óra keretében sor kerüljön-e, vagy sem. Az óra végi összefoglalást a tanulók végzik el, ehhez használhatják az egyes kérdések megtárgyalása során készített jegyzeteiket. A tanár maga csak "végszükség" esetén foglaljon össze; ha valamilyen okból erre a tanulók egyáltalán nem képesek.

VI. A tanítási órákról általában

Ismertetésünkben azt hangsúlyozzuk, hogy a tanítási óra egésze a tanulók tevékenységére épül, a vita tölti ki a rendelkezésre álló időt. Ennek nem mond ellent az, hogy a tanóráknak vannak rendszeresen ismétlődő mozzanatai, de az sem, hogy egyes tanítási órák szerkezetükben, menetükben eltérnek az általános alaptípustól. Jelen fejezetünk első részében az alap-óratípusban rendszeresen visszatérő mozzanatokkal foglalkozunk, /A-tól F-ig/ majd az eltérő szerkezetű tanítási órák típusaival.

A/ A tanítási óra első perceit igénybe vevő mozzanat a haladási napló vezetése, a hiányzók beírása stb. teendőit foglalja magában.

B/ A tréning-feladatok nem törvényszerűen képezik minden egyes tanítási óra bevezetését, szükség szerint iktathatók be. Céljuk egyfelől a legfontosabb adatok felfrissítése, további rögzítése, másfelől pedig kapcsolat teremtése már megvitatott, de a soron következő tanítási óra témájához kapcsoló anyaggal. A tréning-feladatok zárt kérdésekből állnak, ellentétben a kérdés-sorozatban szereplő kizárólag nyílt, problémákat tartalmazó kérdésekkel. Így a tanulóktól válaszként csak egy-egy évszám helység-, vagy személynév, illetve fogalom leírását kívánjuk meg. A gyakorlat tapasztalatai szerint 5-6 kérdés megválaszolása és kollektív értékelése bonyolítható le kb. 5 perc alatt. A pedagógus előre elkészített kérdéseket diktál a tanulóknak. A kérdések egyenként hangzanak el, a tanulók nyomban leírják a választ, s csak ezután következik

a második kérdés, és így tovább. /kérdések megválaszolás történhet a füzetben, vagy külön papírlapon, attól függően, hogy a pedagógus összegyűjti-e őket, vagy sem./

A kérdéseket a pedagógus ne ismételje. Gyakran tapasztaljuk, hogy a tanár, ha kérdést tesz fel, azt kétszer-háromszor is elmondja a jobb megértés reményében. Pedig ennek éppen ellenkezője történik, a tanulók figyelmét /és fegyelmét/ kifejezetten lazítja, ha megszokják, hogy tanáruk - figyelmetlenségükkel eleve számolva - ugyanis többször mondja el ugyanazt a feladatot. A jó munkatempót, koncentrált figyelmet segíti, ha az osztály éppen azt szokja meg, hogy egyszeri utasítást kap, s arra figyel.

C/ A kérdések megválaszolása után következik a közös értékelés. Az egyik tanuló rekonstruálja az első kérdést, majd meg is válaszolja. /A rekonstrukciónak is megvan a saját szerepe: a tanuló a leírt válaszból, adatból kiindulva kell felidézze a megfelelő eseményt stb./ A többi tanuló is vagy korrigálja saját válaszát, vagy helyességét valamilyen előre megállapodott módon jelöli, természetesen eltérő színű íróeszközzel. A pedagógus az egyes kérdések értékelésénél közli az eltérhető pontszámokat, majd ezt minden tanuló összesíti saját munkájára vonatkozóan.

D/ Néhány percet érdemes, sőt kezdetben minden alkalommal szükséges is az otthoni felkészülés során támadt nehézségek megoldására fordítani. Ekkor kerülhetnek szóba mindazok a szavak, fogalmak, amelyek jelentése nem

eléggé világos egy-egy tanuló számára. A megoldás ebben az esetben is közös, a többi tanuló egészen biztosan tud valamit a kérdéses fogalomról. Ekkor hozakodhatnak elő a tanulók a felkészüléssel kapcsolatos technikai jellegű kérdéseikkel is. A vita-módszer alkalmazásában szerzett gyakorlat mértékében válik esetlegessé ez a szakasz. Egyrészt azért, mert kezdetben a főként technikai jellegű kérdések megoldására és kollektív fogalom-magyarázatra vonatkozó kérdések az önálló felkészülés képességének fejlődésével egyre inkább elfogynak. Helyükbe a tárgyalt témával kapcsolatos valódi problémákat tartalmazó tanulói kérdések kerülnek, s ezek megbeszélésére már a tényleges vita-szakaszban kerül sor.

E/ A tanítási óra lényegi része: részletes a vita kollektív probléma-megoldás ismertetése az első három tanítási óráról szóló fejezetben történt meg, de lényegében egész dolgozatunk erről szól.

F/ Ha a tanár szükségesnek tartja a soron következő fejezet önálló feldolgozását segíteni, előkészíteni, akkor erre a tanítási óra utolsó 5 perce használható fel. Ekkor kerülhet sor a kérdés-sorozatban szereplő kérdés esetleges módosítására; a feldolgozás szempontjainak ismertetésére; a témával kapcsolatos információ-források /irodalom, sajtó, film, kiállítás stb./ említésére, ajánlására.

Az alaptípustól szerkezetben eltérnek a tanév során 5-7 alkalommal előforduló témazáró órák. Hangsúlyoznunk kell, hogy ezek csak szerkezetükben térnek el az alap-

tipustól, a feladat, s a hozzá kapcsolódó tanulói tevékenység jellege azonos, ismert. A tanulók az összefoglaló órákon is problémákat oldanak meg, pontosan az otthoni felkészülésben megszokott módon. Azok a kérdések, amelyeket a témazárók alkalmával a tanulók megválaszolnak, már ismertek, hiszen az egyes fejezetek már közösen megvitattott, legfontosabb kérdéseit kapják újra meg. Ilymódon ez a tevékenység impliciten tartalmazza a kollektív munkát.

Az összefoglalás, témazárás két órában történik; az egyik óra a szóbeli összefoglalásé, a másik órán a tanulók írásbeli munkát készítenek.

A szóban történő összefoglalás módot ad arra, hogy a tanulók a lezárt, elvégzett anyagrész "hosszmetszeti" problémáival is foglalkozhassanak. A felkészülés a tanár által megadott szempontok alapján az összefoglalást elősegítő kérdések megjelölésével, vagy újak kidolgozásával a szokásos módon történik. A pedagógus a tanulók teljesítményének ismeretében a kérdés-sorozatból 3-5 már megvitattott problémát kiválaszt, s az összefoglaló órára ezek utólagos megoldásával készülnek a tanulók. Ezután az összefoglaló óra a szokásos módon bonyolódik. Célszerű a szóbeli összefoglalás szempontjait az írásbeli összefoglalás kérdéseivel összehangolni, de semmiképpen sem lehetnek teljesen azonosak a két összefoglaló órán fel dolgozott kérdések.

A témazáró dolgozat alkalmával a tanulók a tanítási óra teljes egészében az adott kérdéseket írásban válaszol-

ják meg. Ezeket a kérdéseket is a tanár választja ki a már megbeszéltek közül. Ezesetben a tanulók a válaszra nem előzetesen készülnek, hanem a tanár az óra első perceiben a kérdések sorszámaait a táblára írja. Ajánlatos két egyenértékű sorozatot összeállítani, hogy az egymás mellett ülők társukat a munkában ne zavarhassák. Egy-egy sorozat ez alkalommal, is 3-5 kérdést tartalmaz. A tanulók a témazáró elkészítésekor csak a legszükségesebb segédeszközt /pl. térkép/ használják. Előfordul, hogy eleinte a tanulók egymondatos válaszokat adnak husz perc alatt elkészülnek a munkával, és "aktivan tétlenkedni" kezdenek. Ezeket a tanulókat szólítsuk fel arra, hogy olvassák el munkájukat újra figyelmesen, bizonyára jut még eszükbe azt kiegészítő gondolat.

Az összefoglaláskor megválaszolt kérdések - mint már említettük - előfordultak a vitákban, a tanulók számára azok megválaszolása nem jelenti ismeretlen helyzetben új probléma megoldását. Bár a váratlan helyzethez való alkalmazkodás is fontos jellemzője a gondolkodás fejlettségének és rugalmassága szintjének, a témazárók esetében mégis inkább azonos problémák különböző helyzetben való megoldását vizsgáljuk /ld. a további eredményekről szóló fejezetben bemutatott adatokat/. Célunk a tanulói teljesítmény alakulásának, fejlődésének nyomonkövetése. A kiválasztott kérdések esetében összehasonlítható a tanulók füzetébe írt önálló első válasz az osztály-vitában elhangzottakkal és az összefoglalás alkalmával írottakkal. Az írásbeli munkák elbírálásánál egyik szempontja éppen az,

hogy az osztály-vitában elhangzott, helyesnek ítélt megállapítások a kollektív megoldás elemei milyen arányban szerepelnek az összefoglalóban.

A szóbeli és írásbeli összefoglaló órák sorrendje a hagyományos értékelési rendszer következtében az említett formában természetes és gazdaságos. Magyarul: a tanulók számára egyelőre az a fontosabb szempont, hogy a dolgozat milyen érdemjegyet nyer, és nem az, hogy az abban felmerült problémák milyen megoldást igényelnek, s hogy a megoldással a tanuló által adott válasz milyen viszonyban van. Ez indokolja, hogy a tanulóknál feszültséget - hasznos, az ismeretek hatékonyabb befogadását elősegítő -, készültségi állapotot okoz és tart fenn a szóbeli összefoglalás alkalmával az a tény, hogy a témazáró a "dolgozat" előkészítéséhez ad támpontokat, azt megkönnyíti.

Pszichológiai szempontból legalább ilyen hasznos - vagy talán hasznosabb is - a két összefoglaló óra fordított sorrendje. T.i. az írásbeli összefoglaló órát követné a szóbeli, s mindkét órán azonos problémákat oldana meg az osztály. Az írásbeli munkát követő szóbeli megoldás igazolja, bővíti vagy korrigálja az írásbeli választ, s egyben a probléma megnyugtató megoldását biztosítja. Mindezekon túl az önértékeléshez is támpontot nyújt: a tanuló a probléma közös, végső megoldást megismerve saját teljesítményét is objektívebben képes megítélni.

A válaszok értékelésének alapvető szempontja a

helyes válasz elemeinek száma, illetve a közöttük lévő, helyesen felismert összefüggések aránya. Az egyes válaszok a helyes elemek, összefüggések figyelembevételével pontokat érnek, majd végül az összegyűlt pontok osztályzattá válthatók. Az egyes kérdések pontozásos értékelésénél egy-egy válasz maximális pontszáma egyenlő a helyes válasz elemeinek, relációinak számával. A tanulók által adott válaszok tehát annyi pontot érnek, ahány helyes elemet, relációt válaszuk tartalmazott.

A hagyományos pedagógia képviselői körében általános törekvés az oktató nevelő munka egyhanguságának feloldása, a tanítási órák érdekessé, változatossá tétele, természetesen az alap-eljárások, pedagógiai koncepció megváltoztatásának igénye nélkül. E törekvések legtöbbszörnek közös jellemzője, hogy érdekessé kívánja tenni a tantárgyat, a bemutatást - és nem a feldolgozást, alkalmazást! - törekszik minél változatosabb formában megoldani, olykor az élmény-nyújtás igényével is. Az egyes tantárgyakban rejlő dramaturgiai lehetőségek kiaknázása azonban rendszerint nem párosul a tanulók aktív, adekvát tevékenységével, ők továbbra is szemlélői, passzív résztvevői maradnak az oktatás folyamatának. A pedagógiai munka hatékonysága szempontjából igen keveset ér az a tanítási óra, amelyből a tanulók emlékezetében az marad meg, hogy nem unatkoztak, vagy esetleg jól szórakoztak, de saját tevékenységük nem lévén teljesítményükről, képességeik alakulásáról nem szerezhettek értesülést.

A vita-módszerrel kapcsolatban, a módszer alkalmazói részéről nem merült fel a változatosság igénye a fent említett formában. Az a tapasztalat, hogy az azonos "menetrend" szerint zajló tanítási órák nem keltenek monotónia-hatást azzal magyarázható, hogy itt a problémák, és a megoldásukkal kapcsolatos tevékenységek és motivációk változnak. A változatosság - úgy tűnik - a módszer immanens tulajdonsága, mely a tanulók tevékenységében és a tevékenységüket kísérő jelenségekben mutatkozik meg, s ezért nem szükséges azt külső eszközökkel megteremteni.

A vita-módszert tehát nem törekszünk külső eszközökkel változatossá tenni, de ez nem jelenti a módszer merev zártságát. Általában azt mondhatjuk, hogy a vita-módszer nyitott minden olyan módszertani fogás, megoldás iránt, amely az alapelveknek megfelel. Így a tanítási órán alkalmazhatók az oktatástechnikai berendezések, eszközök, elhangozhat tanári magyarázat, ha az segíti a problémák közös megoldását, s nem fosztja meg a tanulókat a produktív tevékenység lehetőségétől.

Ugyanez a megkötés vonatkozik azokra a tanítási órákra is, amelyek valamilyen okból teljes egészükben eltérnek az alaptípustól. Az eltérés oka lehet pl. az, hogy a könyvtárhasználat csak a helyszínen gyakorolható, ezért célszerű a közös könyvtárlátogatás megszervezése, s a könyvtárban ill. a könyvtárlátogatás jegyében megtartott óra természetesen másképpen zajlik, mint a megszokott óra-menet.

A vita-módszer egyik járulékos tapasztalata szerint a tanulók többlet-információk iránti érdeklődése jelentősen megnövekszik, igen sokan járnak könyvtárba. A könyvtár használatával való ismerkedés ugyan más tárgy feladata is, talán éppen ezért helyeznek rá a szükségesnél kisebb súlyt. Nem egyszer fordult elő, hogy a könyvtárba kíváncszó tanulót a rendszeres látogatástól tájékozatlansága, a katalógussal bántó-nem tudása riasztja vissza. Az iskolai vagy egyéb könyvtár megismerése a tanulás, az önálló ismeretszerzés egyik fontos mozzanata, ezt az alkalmat tehát sem elszalasztani, sem pedig gyorsan és felületesen elintézni nem szabad. Középiskolások számára ajánlható a levéltárral való megismerkedés is, ez pl. tanulmányi versenyre való felkészülésben jelent nagy segítséget.

Ha mód van rá /ha a közelben van egyáltalán muzeum/, a muzeumlátogatás minden történelemszakos tanár tervében szerepeljen. Fontos azonban a muzeumba lépés előtt egy-egy, gondolkodó megfigyelést igénylő, tehát produktív szempontot adni az egész osztálynak. Így a muzeumlátogatás eredményei ennek alapján közösen, a szokásos módon megbeszélhetők.

A dia- vagy mozgófilm vetítés muzeumlátogatás pótlására, kiegészítésére alkalmas, hiszen nincs mindenütt és minden évfolyam történelem-anyagában illő gyűjtemény. Ezek feldolgozása ugyyszintén produktív szempontok alapján célszerű. A forrás-elemzés "hivatalosan" csak a középiskolában kerül sorra, pedig a felső tagozatosok is

sokkal szívesebben, nagyobb kedvvel fognak valamilyen hiteles anyag tanulmányozásához, feldolgozásához, mint az azokról szóló, mai keletű tanszövegekéhez. Hasonlóképpen hasznos az ismeretterjesztő és tudományos cikkek feldolgozása is. A tanulók önálló munkája megmutatkozhat faliújság készítésében /az éppen tárgyalt témával kapcsolatos rajzok, könyveink rövid ismertetővel stb./; a szertár gondozásában, kiegészítésében; gyűjtő- feldolgozó munka nyomán rendezett kiállításban.

VII. A tanítás-tanulás folyamata.

A tanulók tevékenysége

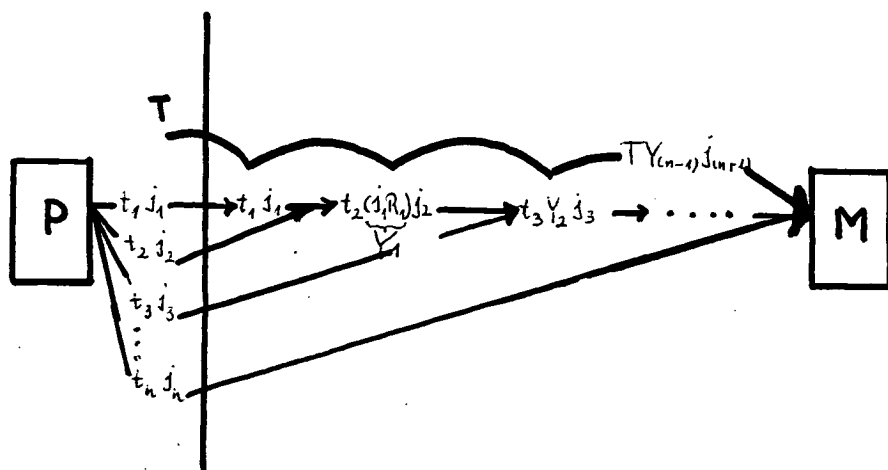
A tanulók tevékenysége az otthoni felkészüléssel kezdődik, s folytatódik a tanítási órán. A felkészülés során először ajánlatos a kérdéseket áttekinteni annak felmérésére, hogy a már meglévő ismeretek milyen segítséget nyújthatnak a problémák megoldásához. Ezután következik a tankönyv szövegének gondos áttanulmányozása, szem előtt tartva a megoldandó problémákat. A megoldási javaslat, a tanuló egyéni megoldás-variációja kialakulása során kiderülhet, hogy a tanuló újabb problémát fedez fel a leckében. Ezt a problémát a tanuló valamilyen módon rögzíti, füzetében feljegyzi, mert így könnyebbé válik felidézése a tanítási órán. A kérdés-sorozatban szereplő problémák megoldási menetét, a megoldás legfontosabb mozzanatait is ajánlatos a felkészülés során feljegyezni, hiszen a megoldás gazdag és sokfelől megközelített változata csak így alakulhat ki, s ez nem terheli feleslegesen a memóriát.

Az otthoni /vagy tanulószobai/ felkészülés a tanuló egyéni munkája, éppen ezért legfeljebb csak technikai jellegű segítséget igényel. Maga a tanuló sok esetben nem is tudja megítélni, hogy tulajdonképpen nem segítség-számára, ha szülei, idősebb testvére vagy mások megválaszolják helyette a kérdést, sőt ezzel többszörösen is hátráltatják fejlődését. Egyfelől meggátolják az önálló ismeretszerzés és feldolgozás egyéni munkamódjainak kialakulását, másfelől pedig akaratuk ellenére megterem-

tik számára a kudarc lehetőségét: a tanítási órán ugyanis az idegen választ nem tudja sajátjaként megindokolni, megvédeni.

Az 5. osztály első félévének osztályzatmentessége igen alkalmas arra, hogy a tantárggyal, az új tanulási módszerekkel való ismerkedés zökkenőmentes legyen. Ezért már ebben az időszakban szükséges az összes "játékszabályt" pontosan betartani, s nem fokozatosan vezetni be a vita-módszer egyes elemeit. Az önálló tanulás, ismeretszerzés sokkal bonyolultabb tevékenység, mint a reprodukció, a magolás vagy ahhoz hasonló tanulási mód éppen ezért kialakulásában biztosítani kell a fokozatosságot. /Ez nem mond ellent az előző mondat tartalmának, hiszen ott a tanuló tevékenységét szabályozó követelményekről volt szó - esetükben nem helyeseljük a fokozatosságot -, míg az utóbbi állítás a tevékenység sikeres végrehajtásáról szól, s ebben a kérdésben - főleg az első időben - a türelmetlenség igen veszélyes lehet, olykor meg is akadályozza az önálló tanulás egyéni formáinak kialakulását./

Az önálló tanulás, ismeretszerzés természetesen nem csak a tanítási órára való felkészülésre korlátozódik. A vita-módszer alkalmas arra, hogy felébressze a tanulóban a szélesebb körű érdeklődést, az önművelés igényét. Ez a tevékenység már nem kötelező jellegű, de rendkívül hasznos, még akkor is, - ha - mint néhány szülő "kifogásolja" - bizonyos időt is vesz igénybe szépirodalmi alkotások olvasása, muzeumlátogatás stb. Az egyes témák-



Adott a probléma /P/, amelynek megoldá ához minden feltétel a tanuló rendelkezésére áll. A probléma megfogalmazása egyben utmutatás a megoldáshoz szükséges felidézendő adatok, összefüggések halmazához, s azoknak megfelelő gondolkodási műveletben való összekapcsolásához. A tanulók a probléma megoldásához az első lépést egyénileg, önállóan teszik meg. Az egyes megoldási javaslatok / t_1j_1 , t_2j_2 , ..., t_nj_n / külön-külön az eredeti problémához kapcsolódnak, egymástól gyakorlatilag elszigetelten. A tanítási órán meginduló vitáig a pa sziv irányítás érvényesül. Az egyszerűség kedvéért úgy tekinthetjük, hogy a tanulók számával megegyező mennyiségű, egymástól független - tehát valószínűleg különböző - megoldási javaslat, variáció született.

A tanítási órán először elhangzik az első tanuló által alkotott első megoldási javaslat. A következő tanuló is elmondja saját véleményét, amely valamilyen viszonyban /R/ van a már elhangzottakkal. Ez a viszony lehet megerősítés, kiegészítés, illusztráció, részleges ill. teljes cáfolat stb. A második tanuló megoldási javaslata tehát - többnyire - már nem az eredeti formában hangzik el, hanem az előzőleg elhangzotthoz kapc olódva / $t_2j_1Rj_2$ /. A mindenkori elhangzott, továbbépítendő véleményt, álláspontot - ez esetben a j_1R -t jelölhetjük Y-nal, így a második tanuló megoldási javaslata t_2Yj_2 lesz, a következő pedig t_3Yj_3 .

P = a probléma

M = a megoldás

T = tanár

t = tanuló

j = megoldási javaslat

R = gondolkodási művelet, viszony

Y = a hozzászólás viszonya az előzőekben elhangzott vélemények/hez

kal kapcsolatos érdeklődés kielégítését szolgálja - többek közt - a minden évfolyam számára összeállított ajánló irodalomjegyzék.

A tanítási órára való felkészülés során a tanuló gyűjtsön össze minden, a témához tartozó információt, olvasmányokból, rádió- vagy tv-műsorokból származó ismereteket, s ezeket az ismereteket a tanítási órán folyó vitában értékesítse is.

A tanulók az önálló felkészülés során kialakított egyéni megoldási javaslataikat fejlesztik tovább a tanítási óra kollektív vitájában, míg kialakul a probléma megoldása.

A tanítási órán folyó vita-tevékenység sem egyszerű folyamat, amely egyik napról a másikra elsajátítható. /ld. 1. ábra/ Számos összetevője van, s ezekkel - az értekezletek tapasztalatai szerint - még a felnőttek sem rendelkeznek hiánytalanul. Pedig, amíg az ismeretek megszerzésének leginkább megfelelő és gazdaságos módja az egyéni és olvasás útján történő ismeretszerzés, addig az ismeretek feldolgozásának, az egyéni és a "köz"-vélemény kialakításának pedig a beszéd, beszélgetés, vita a legmegfelelőbb tevékenységformája. Paradox módon az az ember lesz képes hosszabb összefüggő felolvasásra vagy előadásra intenzíven figyelni, aki korábban már az ismeretszerzés produktív módszereit sajátította el /szövegekben a lényegét, a legfontosabb csomópontokat ragadja meg/, s ezt az őt passzív magatartásra kárhoztató helyzetet belső, szellemi aktivitással képes áthidalni, eltölteni. /Ez alapvetően az

önként választott előadásokra érvényes, s sokkal kevésbé a sematikus, közhelyekkel tarkított kötelezően végigült szónoklatokra./

A vita-tevékenység egyik mozzanata a saját vélemény szabatos, pontos kifejtése. A vitatkozónak tudnia kell, hogy érvei csak akkor győzhetik meg partnerét és egész közönséget, ha azok tartalmazznak minden fontos adatot, összefüggést, mégpedig pontos és világos előadásban. A tanulónak meg kell szoknia, hogy alkalmanként nem csak a "feladott" szövegrész adataival kell dolgoznia, hanem az érintett témával már korábban is foglalkozó szövegekre is vissza kell térnie. /Ez is olyan játékszabály, amelyet szokássá kell fejleszteni, különben a tanár minden órán többször is elmondhatja, hogy "tanultunk már korábban erről, lássuk, ki emlékszik..."/.

Míg az egyik tanuló saját véleményét kifejti, a többi tanuló azt figyelmesen, de nem passzívan hallgatja. Minden tanulónak van valamilyen véleménye a szóban forgó problémával kapcsolatban, így ha tanulótársa véleményét hallgatja, azt a magáéval össze kell vetnie, mérlegelnie, hogy saját véleménye mennyivel kevesebb annál - ez esetben eredeti válaszát jegyzet formájában kiegészíti -, vagy éppen mennyiben tartja hiányosnak, hibásnak a hallottakat. Ez utóbbi esetben is ajánlatos néhány szavas jegyzetet készítenie pótlólag, hogy saját hozzászólása szervesen kapcsolódhasson az előzőhöz.

A további hozzászólók, vitatkozók ellenérveiket, cáfolataikat hasonlóan társukhoz, szintén szabatosan, pon-

tosan kell megfogalmazni, sőt azt is meg kell indokolni, mit kifogásolnak tanuló társuk véleményében. Nem elegendő, s nem fogadható el, ha a vitában csak a "nem értek egyet", vagy "nem így van" hangzik el, s ezt nem követi természetes velejáróként az indoklás.

A vita egyik feltétele a partner véleményének figyelmes, türelmes meghallgatása, de ugyancsak jellemzője a spontán, indulatoktól fűtött közbeszólás is. Nem folyhat elmélyült beszélgetés, vita olyan légkörben, ahol katonás rend és fegyelem uralkodik, de akkor sem, ha a beszélgetők egymás szavát nem hallják az általános zivajban. Mindkét véglet arra utal, hogy a vita játékszabályait nem tartják be, hiszen ha az osztály minden tanulója folyamatosan végzi az éppen reá háruló munkát, akkor vagy éppen saját véleményét ismerteti, vagy saját véleményét veti össze az elhangzóval, s ez éppen eléggé lefoglalja.

Az egy tanuló csoportban /egy osztályban/ lévő tanulók minden esetben azonos probléma megoldásán tevékenykedjenek. Ez annyit jelent, hogy minden tanuló járuljon hozzá a megoldáshoz a saját megoldási javaslatával, minden tanulónak legyen módja folyamatosan értesülni arról, hogy teljesítménye milyen színvonalu a többiekéhez viszonyítva, s egyben arról, hogy milyen tanuló társai teljesítménye a sajátjához viszonyítva. A teljesítmény megítélésnek ez a folyamatos és nyílt formája pedig csak az azonos feladat közös megoldása során lehetséges, s nem lehetséges a hagyományos tani-

tási óra egyik szakaszában sem, de a csoportfoglalkozás egyik formája sem teszi lehetővé. /A teljesítmények folyamatos és kölcsönös megítélésén nem csak az értékelés direkt mozzanatait értjük, hanem a tartalmi értékelését is: amikor a tanuló véleménye helytálló, indoklása szabatos, s ezt tanulótárs értékeli azzal is, hogy igazat ad neki anélkül, hogy valamilyen értékrendszerben elhelyezné./

A nemzetközi szakirodalom adatait igazolták saját méréseink, amelyeket hagyományos tanítási órák tevékenység-arányaink megállapítására végeztünk. Ezek szerint a hagyományos tanítási órán az összes tanuló szóbeli tevékenysége együttesen 10-25 %-a az órán lezajló összes tevékenységnek. A mérések a beszédtevékenységet vették alapul, s abban közös a tapasztalat, hogy egyéb rendszeres tevékenység nem figyelhető meg általában a tanítási órán.

A vita-módszerben végzett méréseink és azok elemzése szerint a tanulók beszéd-tevékenysége az összes elhangzó beszédnek kb. 75 %-át teszik ki, s minden órán az osztálynak mintegy 60 %-a jut szóhoz. Ez a 60 % minden órán más-más tanulók aktivitásából adódott. A mennyiségi jellemzők arányának változása mellett a minőségi jellemzők alakulása még talán lényegesebb adat. A tapasztalatok alapján a tanulóknak a vita-módszerben gyakorolt tevékenysége - igen vázlatosan - a következőkkel jellemezhető:

<u>felkészülés</u>	<u>tanítási óra - vita</u>
egyéni	kollektív
produktív	produktív
olvasás, írás	beszéd, írás
ismeretszerzés alkalmazással	alkalmazás ismeretszerzéssel
	előadás hozzászólás
	első hoz- megerősítés, zászólás cáfolat
	+ +
	előkészített spontán

A tanár tevékenységének bemutatásakor már szóltunk arról, hogy a vita-módszerben a tanulók átvevnek olyan, hagyományosan a tanári tevékenység-repertoárhoz tartozó feladatokat, mint a szemléltetés és az értékelés bizonyos mozzanatai.

A szemléltetés a tanulók részéről is előkészített tevékenység, hiszen az otthoni felkészülés során bukkannak olyan képekre, idézetekre, leírásokra vagy akár tárgyakra, amelyeket szívesen megmutatnának a többieknek is, mert segít a problémák megoldásában. Ezeket bemutatás vagy utalás formájában érvelésükbe építik be, vagy akár a szemléltetés is képezheti önálló felszólalás tárgyát. A szemléltetés akkor arat sikert, ha szervesen a szóban forgó kérdésekhez tartozó és szemmel láthatólag nem a hozzátartozók különleges kapcsolatainak igénybevételével került a tanuló birtokába. Több a kára ugyanis, mint haszna, ha otthon az egész család és rokonság illusztrá-

ció céljait szolgáló különlegességek kutatásába fog a megszerezhető jó pont, ill. osztályzat reményében, s arról nem beszélve, hogy sok tanuló otthoni környezetében ^{nem fordulnak elő} ~~előfordul nem~~ történelmi vagy egyéb tudományos műtárgyak és szépirodalom. A tanulók hatáskörébe tartozó szemléltetés tehát nem különlegességekre, végletes és a többiek számára utánozhatatlan teljesítményekre terjed ki, hanem kizárólag olyanokra, amelyek egyfelől segít a vita további alakulását, másfelől mindenki számára hozzáférhetőek, s a szemléltetés tulajdonképpen figyelem és érdeklődés-felkeltés szerepét tölti be.

A tanulók értékelési tevékenysége önértékelésben és a társak teljesítményének értékelésében valósul meg. Az értékelés egyszerűbb formája a számjegyekkel, pontokkal való értékelés ritkábban fordul elő, gyakorlatilag a tréning-kérdések megítélésére korlátozódik, illetve az óráközi szóbeli teljesítmény tanári megítélésének elfogadására illetve el nem fogadására.

A tanulók tárgyi tudásának megkívánható fejlődéséről a hivatalos oktatásügyi dokumentumok rendelkeznek, a vita módszer ettől nem tér el. Ily módon a "kötelező" ismeretanyag a tankönyv megfelelő szövegeiben megtalálható. A tanulók tudásának fejlődéséhez egyfelől a tankönyv és az olvasókönyv nyújtanak lehetőséget, másfelől pedig a kérdés-sorozatok - mint azt más helyen bővebben is kifejtjük - egymásraépülése a szaktudomány szempontjait alapul véve az egyre magasabb szintű gondolkodás igénybe vételét és továbbfejlesztését teszik lehetővé, a több

éven át folyó kísérleti tanításnak a kérdés-sorozatok célszerű fokozatosságának kialakítása volt egyik feladata.

A tanulók feladata tehát a kérdés-sorozat alapján áttanulmányozni a tankönyv szövegét, majd ezt követően a kérdések megválaszolása. Ez a tanuló önálló tevékenysége, mely olvasás és írás formájában zajlik a felkészülés időszakában. /Az írás ebben az esetben nem házi feladat-jellegű, hanem kötetlen jegyzetelés, a megoldás közben adódó gondolatok rögzítése./ Az írás-tevékenységnek csak a kisebbik része zajlik az előzetes felkészülés során, a vitában elhangzottak lejegyzése alkotja a terjedelmesebb részt.

A tanítási órán - és sok esetben azon túl is - a beszéd képezi a problémák megoldásának fő tevékenységformáját. Nem hangsúlyozhatjuk eléggé a reprodukív és a produktív beszéd közti minőségi különbséget, s az ebből adódó nehézségeket a produktív beszéd képességének kialakulásában és fejlődésében. Összehasonlíthatatlanul nehezebb az önálló, saját gondolat szabatos, gördülékeny kifejtése, mint valamely szöveg tartalmának elmondása. Éppen ezért kezdetben a tanulók hajlamosak inkább bővebb jegyzetet készíteni a felkészülés során, hogy azt felolvassák a tanítási órán, hogy ne kelljen szabadon ismertetni véleményüket. Ez - ha valóban saját gondolat felolvasásáról van szó, tehát a tanuló indokolni tudja megállapítását - kezdetben, az 5. osztály évében elfogadható, de egyre inkább az önállóan előadott válasz

kerüljön előtérbe.

A tanár tevékenysége

A vita-módszer alkalmazása alapvetően megváltoztatja a tanár tevékenységének arányait a tanítási órán. Verbális tevékenységgel, beszéddel lényegesen kevesebb időt tölt el, mint egy hagyományos szerkezetű tanítási órán, hiszen a vita-módszerben fő feladata nem az ismeretek közlése, hanem azok feldolgozásának, alkalmazásának elősegítése, irányítása. Hazai és külföldi mérések egybehangzóan azt mutatják, hogy a hagyományos tanítási órán a pedagógus beszéde teszi ki a tanítási órán elhangzott összes beszéd 75-85 %-át, s ez egyben azt is jelenti, hogy a tanulók igen keveset beszélhetnek. A vita-módszerrel vezetett tanítási órán a tanár általában óránként 15 percig beszél, ez természetesen nem egy alkalommal történik, hanem az egész óra folyamán, esetenként néhány másodperces, ill. perces megszólalások összegeződnek. A tanár igen gyakori, de egyben igen rövid ideig - néhány másodpercig - tartó beszéd-tipusa a vitát technikailag irányító és az egyes felszólalásokat egy-két szóval értékelő megszólalás. Ritkábban fordul elő a hosszabb, összefüggő tanári magyarázat. A vita-módszerben a tanár tevékenységét is a produktivitás jellemzi, s ezért nem közöl, nem produkál olyan ismereteket, amelyeket a tanulók tankönyvekben és más forrásokban megtalálnak. A tanár szóbeli ismeretközlését a következő helyzetek teszik szükségessé: a/ a vita menetében törés állt be, s ezt csak a tanár által ismert adatok, összefüggések

hidalhatják át; b/ a tanulók spontán érdeklődése olyan ismeretre, eseményre irányul, amelyet azonnal érdemes közölni - természetesen nem hagyva el a bővebb és pontosabb ismereteket tartalmazó forrás megemlítését; c/ a tankönyv szövege hiányos vagy félreérthető; d/ a tanár valamilyen más - hasonló - okból szükségét látja ismeretek közlésének.

A tanár rövid, vitát irányító megszólalásainak jelentős része kérdések formájában hangzik el. A hagyományos óravezetés örökségeként könyvelhető el, hogy a tanárok sokkal gyakrabban tesznek fel ún. zárt kérdéseket a tanítási órán, mint nyílt kérdéseket. A zárt kérdések azért inkább a hagyományos eljárás jellemzői, mert a válasz ezekre legtöbb esetben egyszerű reprodukció, általában nem igényelnek gondolkodási teljesítményt. A kérdőmondatban már tulajdonképpen megfogalmazódik a válasz, egyetlen adat helyett szerepel a rá vonatkozó kérdőszó. A tanuló dolga csupán az, hogy ezt a kérdőszót a keresett adattal cserélje fel. Ez a kérdezéstechnika létjogosult a nagy tömeget érintő, gépi feldolgozásra kerülő kérdőívek esetében, de nem a mindennapos pedagógiai gyakorlatban. A kérdve-kifejtő eljárás - melyet igen helytelenül olykor a vita-módszerrel tévesztenek össze - kérdései is tulnyomórészt zártak, s jellemzőjük még, hogy a tanári kérdés tartalmazza az információkat, az igényelt válasz helyeslés vagy tagadás, jobb esetben döntés, melyek mindegyike egy-egy szóval kifejezhető.

A vita irányításának egyik igen fontos jellemzője a

következtetesség. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy ha pl. a tanár óra elején megjegyzi, hogy majd átnéz néhány füzetet a füzetvezetés, jegyzetelés esetleges korekciója céljából, akkor ezt valóban tegye is meg. Következésként érvényesítse a vita "játékszabályait"; ne engedje elkalandozni a beszélgetést, de ha fontos és érdekes részletkérdésről kerül szó, ne fojtsa el mégsem a kialakuló vitát; csak a megfelelő tárgyi alappal rendelkező érvelést, hozzászólást fogadja el; ne fogadja el viszont az ismétléseket tartalmazó felszólalást stb. A következtetesség a vita-módszer alapelveinek érvényesítését, rugalmas alkalmazását jelenti, s nem pedig merev rendszert.

A vita-módszerben a tanár tevékenységrendszerében állandóan jelen kell lennie egy, a hagyományos eljárásokban igen ritkán előforduló tevékenységformának, s ez a döntés. Valamely probléma megoldásáról a tanulók közt kialakult vitában olykor - és elég gyakran - állást kell foglalni, megítélni és egymásnak nem ellentmondó, de mégis különböző állítások érvényét. A döntés természetesen nem csak abból áll, hogy "XY-nak van igaza", hanem mindkét fél és az egész tanulóközösség igényli az indoklást is néhány szóban. Olyan mértékben, ahogyan fejlődik a tanulók problémamegoldó és vita-képessége, tárgul a döntések köre és emelkedik az eldöntendő állítások színvonala. A tanárnak aktív és a tudomány legújabb eredményeit is tartalmazó szakmai tudással kell követnie, vagy inkább megelőznie növendékei fejlődését. Mindez módosítja a

tanítási órára való közvetlen és általános felkészülést. A közvetlen felkészülés a vita-módszer esetében nem az óra menetének pontos, vázlatszerű kidolgozását jelenti, hanem mindazoknak a fontos összefüggéseknek az elővételezését, amelyeket egyfelől az éppen aktuális tananyag tartalmaz, másfelől pedig az órán kialakuló vitában várhatóak. A vita-módszert alkalmazó pedagógusok részéről nem egyszer hangzott el a megjegyzés, hogy ez a tanítási-tanulási modell önmagában megoldja a szakmai továbbképzést is, hiszen az óravezetés megkívánja a főiskolán, egyetemen tanultak felfrissítését, a szakirodalomban való folyamatos tájékozódást, valamint a munkaközösség tagjai közti tapasztalatcserét. Mindez nem többletmunkát jelent a tanár számára, hanem a meglévő és általánosan megkívánt szakmai és pedagógiai ismeretek állandó és produktív alkalmazását.

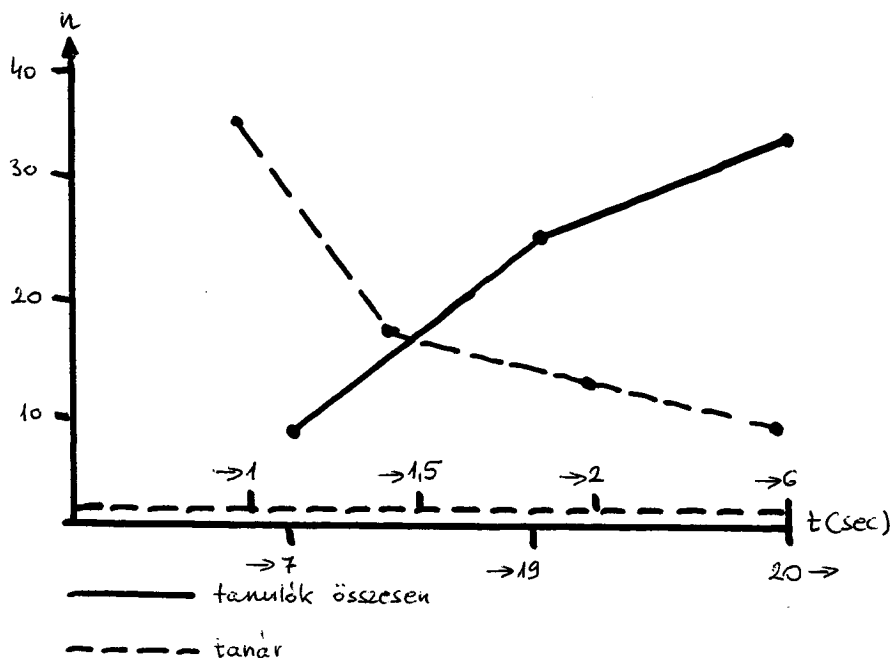
A tanár tevékenységét gazdagító, átformáló új motívumok mellett vannak olyan tevékenységformák, feladatok, amelyek a tanítási óra új szerkezete következtében elmaradnak, vagy beolvadnak más tevékenységekbe. A tanár számonkérő funkciója így nem külön egységet képező tevékenység-együttes, hanem szinte észrevétlenül válik az irányító tevékenység részévé, megváltozott jelleggel. A vita-módszerben a tanár nem az ismeretek meglétét, hanem az ismeretek alakulását, fejlődését alkalmazási módzataikon keresztül ellenőrzi. /Már több helyen említettük, hogy a vitában csak a megfelelő tárgyi alapokon nyugvó, azokat tartalmazó felszólalás minősül helyesnek./

A tanár vita-irányító szerepét jellemző verbális tevékenység előfordulása és időbeli megoszlása abszolút számokban és százalékban kifejezve /az adatok hat tanítási óra adatainak átlagai/.

Kat.	Alkalom	%	Időtartam sec ban	%
1.	36,6	50,6	58,2	9,3
2.	15,8	21,8	87,7	13,9
3.	10,5	14,5	125,5	19,9
4.	9,5	13,1	353,0	56,9
Össz.	72,4	100,0	624,4	100,0

A tanulók verbális tevékenységének előfordulása és időbeni megoszlása a tanítási órán folyó vitában abszolút számokban és százalékban kifejezve

Kat.	Alkalom	%	Időtartam sec-ban	%
1.	9,7	14,2	44,8	3,0
2.	25,3	37,2	303,5	20,5
3.	33,1	48,6	1132,8	76,5
Össz.	68,1	100,0	1481,0	100,0



A függőleges tengelyen a tanítási órán előforduló verbális megnyilvánulások számát jelöljük.

A vízszintes tengelyen a tanár és a tanulók verbális tevékenységének minőségi kategóriáit jelöljük. A tanár esetében négy kategóriát állapítottunk meg: 1. valamely tanuló nevének - vagy más rövid szó - kimondásával szóhoz juttat, illetve egy-egy szót helyesbit a tanuló felszólalásában; 2. Az elhangzott felszólalást röviden értékeli, a téma szempontjából semleges, de a vitát terelő megjegyzést tesz, egy-egy kisebb tévedést helyreigazít; 3. Az elhangzott véleményt értékeli, egy-egy részproblémára utaló irányító kérdést tesz fel; 4. A megbeszélés, a vita egy szakaszát átfogóan értékeli az adott problémát új szempont alapján fogalmazza meg, ill. kiegészítő információt nyújt.

A tanulók esetében három kategóriát állapítottunk meg: 1. A tanuló egyetért az előtte beszélővel, az elhangzottakhoz rövid kiegészítő adatokat fűz, vagy a tanár közbevetett kérdésére rövid választ ad; 2. A tanuló néhány mondatban közli véleményét a tárgyalt kérdés kapcsán, a vita során kialakult párbeszédben vesz részt tanár-tanuló ill. tanuló-tanuló viszonylatban; 3. A tanuló bővebben kifejti véleményét, azt indoklással, példákkal vagy szemelvény felolvasásával támasztja alá.

Az ábra alapján megállapítható, hogy míg a tanár tevékenységének leggyakoribb formája a rövid, irányító felszólítás a tanulók esetében viszont a terjedelmesebb összefüggő beszéd a leggyakoribb.

Nem közöl ismereteket, hanem utmutatást ad az ismeretek megszerzésének és feldolgozásának módját illetően. Az ismeretközlés elmaradása gyakorlatilag magában foglalja a táblai vázlat készítésének elmaradását, de ezen túl ezt elvi szempontok is indokolják. A vita-módszerben azért nem készül egységes táblai ill. füzet-vázlat, mert ez egy személynek, a vázlat készítőjének gondolatmenetét tartalmazza, s nem ad módot a felmerült probléma egyéni megoldásainak felszínre hozására. /Mindez nem jelenti azt, hogy a tanár nem használja a táblát, koronként szükséges lehet szavak, ábrák, grafikonok stb. felírása, felrajzolása a beszélgetés folytatásához./

A tanár irányító feladata alapvetően a vitában önként jelentkező tanulók tevékenységének irányítása, szervezése. Ennek nem mond ellent az, hogy olykor fel is szólít tanulókat annak ellenére, hogy éppen nem mutatnak különösebb hajlandóságot a vitához.

A tanárnak két esetben szükséges a felszólítás eszközével élnie:

1. A tanuló írásbeli teljesítményei kielégítőek, azokból kideríthető, hogy a problémák megoldásának menetét követi, ahhoz egyéni véleményét is hozzáadja - de csak írásban, jegyzetelés formájában. Ez gyakoribb a módszerbe később bekapcsolódó tanulók esetében, de olykor a többiekkel együtt induló tanulóknál is előfordul. Oka, hogy a tanuló nem szeret "szerepelni", ezzel kapcsolatban kellemetlen tapasztalatai vannak. Az ilyen tanulóknál éppen a kellemetlen tapasztalatok feloldása

a cél, s egyben beszédképességük tudatos és tapintatos fejlesztése. Ezek a tanulók kapjanak elsősorban megbízást önálló 5-10 perces kiselőadás tartására, s arra, hogy előadásukkal kapcsolatos vitát vezessék, válaszoljanak társaik kérdéseire. A kiselőadást kezdetben fel is olvashatják, később már nem kell a leírt szöveghez ragaszkodniok, azt szabadon ismertethetik.

2. A másik kategóriába azok a tanulók tartoznak, akikről lemondóan azt szokták mondani, hogy "gyengébb, vagy gyenge képességű tanulók". A vita-módszerrel kapcsolatos tapasztalataink csak normális szellemi képességű tanulókra érvényesek, s nem vonatkoznak a kiegészítő iskolába utalható tanulókra, hiszen ők speciális foglalkoztatást igényelnek. A fent említett gyengébb képességűnek nevezett tanulóknál a hátrány oka mindig valamilyen "kihagyás", amelyet saját erejükből nem képesek pótolni, elmaradásuk mindinkább növekszik, s végül már teljesen képtelenné válnak a többiekkel szinkronban tevékenykedni. A már korábban hangsúlyozott következetesség az ilyen tanuló tevékenységének irányításában játszik döntő szerepet, hiszen ha egy alkalommal kitűnik, hogy semmilyen erőfeszítést nem tett a problémák egyéni megoldására, s azt a feladatot kapja, hogy az órán folyó vitában fokozottan figyeljen és készítsen bőséges jegyzetet, akkor ezt a feladatot az óra végén kontrollálni kell. Ha ez elmarad, akkor a tanuló kapcsolata a problémák láncolatával jelentősen lazul, s valószínű, hogy a későbbiekben meg is szakad, ez egyben már a nagyon

nehezen behozható lemaradást is jelenti.

Esetünkben jellemző, hogy a vita-módszerben szükséges produktív tevékenységformák kevésbé fejlettek, ezért szükséges a tanítási órán irányítottabb tevékenykedtetésük. Ez úgy történhet, hogy a tanuló ismerteti saját válaszát az egyik problémával kapcsolatban, s kiderül, hogy nem rendelkezik saját megoldási javaslattal. A tanár nem kezdeményez szakadozott és várhatóan eredménytelen párbeszédet a tanulóval, hanem azt a feladatot adja, hogy kísérje fokozott figyelemmel a probléma megvitatását, a vita alakulását, mert ő foglalja majd össze a legfontosabb megállapításokat. Az összefoglalást természetesen csak segíti, ha közben folyamatosan jegyzetel.

Bizonyára akadna olyan tanuló az osztályban aki lényegre törőbben, tömörebben lenne képes az elhangzottak összefoglalására, de ilyen esetekben ezt nem célszerű hangoztatni, hiszen a vitában nehezebben ^{oldja meg} ugyanazt a feladatot, mint fejlettebb képességekkel rendelkező társa. A feladat teljesítésének megítélésében tehát sikeres megoldások kiemelése legyen hangsúlyosabb, s a hibák, hiányosságok említése azok korrekciójára vonatkozó utmutatás kíséretében hangozzanak el.

A tanulók mindkét típusánál a passzivitás feloldása nem egyszeri alkalommal történik, hanem tudatos fejlesztő hatás eredménye.

Gyakori hibák a vita-módszer óravezetésében:

A tanár nem hagyja, hogy a tanuló kifejtse gondolatait.

Ez adódhat abból, hogy a tanuló önálló szóbeli fogalmazási képessége nem kellő mértékben fejlődött még ki, s ezáltal gondolatait nem eléggé gördülékenyen és szabatosan fejti ki. Azzal azonban, hogy a tanár túl korán megvonja tőle a szót, egyben szóbeli kifejezőképességének fejlődését is megakadályozza. A tanuló beszédének megszakítása történhet egyszerűen leintéssel és elégtelen beszédképességére való utalással, de történhet úgy is, hogy a tanár fejezi be a tanuló által megkezdett gondolatot - természetesen szabatosabban, ahogyan a tanuló azt tette volna. Mindkét eljárás azért helytelen, mert a tanulók egyfelől megszokják, hogy zavar esetén a tanár ugyanis kiegészíti, befejezi csonka gondolataikat, s ez végső soron nem csak a beszéd, a gondolatok kifejezésének lazaságához vezet, hanem a gondolatok megszületésének is gátja lehet, hiszen erősen csökken a problémák végigkövetésére ösztönző készítés. S helytelen nem utolsósorban azért is, mert a tanulók nem gyakorolhatják az önálló beszéd tevékenységét, s így következésképpen ez a képességük sem fejlődik megfelelő mértékben.

Ugyanennek a fordítottja, az ellenkező véglet is hasonlóképpen helytelen. Az, ha egy tanuló szemmel látható küzdelem árán sem képes magát kifejezni, de a tanár nem tesz le arról a céljáról, hogy éppen tőle hallja a szabatos megfogalmazást. Ekkor az egész osztály az egy szenvedő tanulót figyeli, várja a küzdelem eredményét. Ez az eljárás megtöri a vita, beszélgetés

ivét, értékes percekét áldoz gazdaságtalanul olyan célra, amely nemhogy nevelő és fejlesztő hatást gyakorolna, hanem egészségtelen feszültséget kelt a kérdezett tanulóban, s a többi tanulót a téma szempontjából passzívításra ítéli. Ebben az esetben bizonyára akad az osztályban még számos olyan tanuló, aki képes a választ jól megfogalmazni, tehát inkább ő válaszoljon tanuló-társa helyett, s csak a legvégső esetben maga a tanár. Az ilyen kudarc esetén csak a legritkább esetben jár nevelő eredménnyel a kudarc okának direkt megjelölése /"nem tudsz egy ép mondatot kinyögni", "biztos nem készültél rendesen"/, sokkal inkább érdemes olyan feladatok megoldását bízni a tanulóra, amelyek beszédképességét fejlesztik, s a megoldás sikere valószínű.

Hasonló a helyzet akkor, ha a tanuló megoldásában, véleményében nem sorakoztatja fel a tankönyv által is említett adatokat, a "kötelező ismeretanyagot" megfelelő mértékben és pontossággal. Ekkor a tanár rövid kérdései ezek felszínre hozását célozzák, s az esetek jelentős részében szakadozott párbeszéd alakul ki egy tanuló és a tanár között. Ez a szituáció szintén a közös beszélgetés, vita szálának elejtését eredményezi, a többi tanulóban a vita feszültsége, a hozzászólni-akarás intenzitása csökken.

A vita elaprózódásának egy másik formája az, amelyben a tanár a címzettje minden egyes felszólalásának. A tanulók igen helyesen úgy tartják, hogy válaszuk, véleményük helyességét eldönteni abban a pillanatban a tanár

hivatott leginkább, tehát felé fordulva, neki mondja el gondolatait még akkor is, ha azok egyelőtte szólt tanuló társa szavaihoz kapcsolódnak. /Tulajdonképpen az iskolai osztályok berendezése is inkább kedvez a tanárral történő szakadozott párbeszédnek, semmint a tanulóközösségben egymás közt folyó vitának, beszélgetésnek. A tanulók többsége egyszerűen nem látja egymást beszéd közben, s így a metakommunikatív közléseikről tudomást sem szereznek, az első és az utolsó padban ülő tanuló között csak akkor fejlődhet ki párbeszéd, ha az első padban ülő tanuló háttal fordul a tanár felé, s így vele szemben követ el bizonyos udvariatlanságot, s vele szakad meg átmenetileg a kapcsolata./

A tanár tulzott, vagy inkább félreértelmezett lelkiismerettsége is szakadozottá teszi a vitát. Kötelességének tartja, hogy minden tanuló hozzászólását nyomban valami módon értékelje, tudomásul vegye, ezzel is arra készítse a tanulókat, hogy mondanivalójukat elsősorban neki címezzék. Ebben az esetben sem a másik véglet adja a megoldást, sőt az még sokkal kevésbé helyeselhető tanári magatartás, hogy ti. a tanár rezzenéstelen arccal, szó nélkül hagyja beszélni a tanulókat. A tanulók éppen annyira igénylik gondolataik helyességének megállapítását, igazolását, mint azok kifejtését. Az esetek jelentős részében a tanulók képesek korrigálni tanuló társuk által elkövetett hibát, ill. pótolni a hiányzó érveket, adatokat, s a tanárnak sem szükséges minden esetben szóban és kimerítően értékelni minden felszólalást, elegendő egy

mimikai vagy egyéb gesztus is.

A szervező, vitavezető tanári magatartás egységét, stilusharmóniáját legsúlyosabban az autokratikus, követelő tanári magatartás szükségszerűnek ítélt mozzanatai bontják meg. Ez is rendszerint lelkiismereti kérdésként kerül elő, hiszen a tanár az oktatás és nevelés céljait igyekszik megvalósítani, s ennek jellemzője a követelés, elvárás. A követelés gyakori és direkt hangsúlyozása pedig elejét veszi a demokratikus légkör kialakulásának. A vita eredményes vezetése tartalmaz követelmény-mozzanatokat, de úgy, hogy ezek a követelmények nem önállóan, direkt formában jutnak kifejezésre, hanem a vitavezetői magatartás szerves részeként és többnyire indirekt formában. A tanárnak természetesen meg kell követelnie, hogy pl. a tanulók hozzászólásai tartalmazzák a vonatkozó kronológiai, topológiai és egyéb adatokat, vagy azt, hogy füzetükben nyomon követhető legyen az egyes problémák egyéni megoldásának menete. A követelmények ismertetése és direkt érvényesítési módja a vita-módszerrel való tanulás technikájának elsajátítása időszakára esik. Ebben az időszakban kell a tanulóknak mindezeket megszokniuk, hogy később az egyéni felkészülés során is természetesnek tartsák véleményük minél több ténnyel való alátámasztását. Ha például olyan hozzászólás hangzik el, amely nem tartalmazza a "kötelező" ismeretanyagot, akkor erre a hiányosságra a következő hozzászóló tanuló mutasson rá, s ne minden esetben a tanár. A tanár hiányos véleményt ne jutalmazzon ponttal, szükség esetén

a megfelelő adatok eléréséhez adjon utmutatást /ne úgy, hogy "nem tanultad meg a leckét", hanem úgy, hogy "nézz utána a tankönyvben vagy az olvasókönyvben vagy a fejezetben"/.

Végül egy olyan tapasztalat, amelyet mérni és pontosan megfogalmazni, mintegy receptként átadni igen nehéz. A tapasztalat lényege szerint a vita-módszerben különösen fontos, hogy a tanárnak minden esetben legyen meg a saját véleménye, meggyőződése, világnézete az adott történelmi - vagy természetesen bármely más tárgy - témával kapcsolatban. A tanulók rendkívül érzékenyen reagálnak minden hamis, patetikus hangra, gesztusra, s ez nyilvánvalóan pontosan a kívánattal ellentétes hatást fogja nevelésükben kiváltani.

A vita-módszerben helye van annak, hogy a tanulók tegyenek fel kérdéseket az anyaggal, tárggyal, tanulási móddal stb. kapcsolatban. Ezekre a kérdésekre olykor csak a tanár tud, illetve illetékes válaszolni, s bizony előfordul, hogy kapásból nem tudja megadni a választ. Ebben az esetben semmiképpen sem ajánlatos a választ megkerülni, elodázni, vagy éppen nem megalapozottan megfogalmazni. Sokkal nehezebb természetesen azt mondani, hogy "most nem tudom ezt pontosan megválaszolni, de a következő alkalommal utánanézek, addig ti is érdeklőhettek a kérdéssel kapcsolatban", de ez az egyetlen korrekt megoldás. Természetesen nem kívánatos, hogy ilyen esetek túl gyakran forduljanak elő, de ez a pedagógus szakmai felkészültségétől is függ.

Hagyományosan a pedagógus tevékenységi köréhez természetesen tartozó feladatok a szemléltetés és az értékelés. Már több ízben kifejtettük, hogy a vita-módszerben ezt a két feladatkört megosztva és együtt látja el a tanár és a tanulócsoport. A két nevelési-önnevelési tényező-együttes áttekintését - a vita-módszer szempontjából - ezért kiemelten, önálló fejezetben végezzük el, s nem külön a tanár és külön a tanulók tevékenysége bemutatása alkalmával.

Ellenőrzés, értékelés

Mint már az előzőekben is megállapítottuk - a kérdések összeállításából is kiderül -, a kérdés-sorozatok ún. produktív gondolkodást igénylő problémákat tartalmaznak. A kérdések a tankönyv szövegének alapos ismeretében megválaszolhatók, de nem a szöveg egyszerű ismétlése formájában, hanem a szöveg alapján különböző gondolkodási műveletek elvégzésével alakul ki a megoldás. Hangsúlyoznunk kell ezt azért, mert előfordul, hogy némely kérdés a tankönyv alapján nem megoldhatónak minősül, pedig csak a megoldás módjának téves felfogásáról van szó. A kérdések nem igényelnek kötelezően többletmunkát, de módot adnak a tanulók egyéni érdeklődése ki-elégítésére. Továbbá: nem az adott témakör legújabb tudományos elméleteit kérjük számon a tanulóktól, hanem az önálló gondolkodást megfelelő ismeretek alapján, amelyeket alapvetően a tankönyvből nyerhetnek.

Módosul az előforduló hibák megítélése is. Elesik a jutalmazástól az a tanuló, aki a tankönyvben közölt

adatokat tévesen használja, szemmel láthatóan nem foglalkozott velük az otthoni felkészülés során. Nem büntetést érdemel az a tanuló, aki helytelen következtetésre jutott, ez nem elítélendő tévedés, nem hanyagságból stb. származik, hanem eredhet pl. a fogalmak tisztázatlanságából.

Ellenőrzési, értékelési eljárásunk ún. dicséret-rendszeren alapszik. Tehát arra törekszünk, hogy a tanuló teljesítményét honoráljuk, s nem a teljesítmény elmaradását, vagy hiányát büntessük. Ebből adódik, hogy a büntetést a dicséret elmaradása jelenti.

1. Nézzük először a legszorosabb értelemben vett értékelést, amely végül is a tanuló érdemjegyekkel történő minősítését adja.

A tanítási órán az értékelés leggyakoribb - állandó - alkalma a tanulók beszélgetése, vitája. Általános elv, hogy ha egy tanuló a vitát megjegyzésével, állításával előrelendíti, akkor elismerést érdemel. Az elismerés pontokban nyilvánul meg, s bizonyos számú pont felgyülemlésekor ez osztályzattá válik. Van olyan gyakorlat, amelyben a tanulóknak nehezebb ugyan pontot szerezniök, de már három jópont ér egy ötöst, máshol - nyilván könnyebb pontot szerezni - csak öt jópont után jár ötös. Nem érdemes töprengeni azon, hogy a két megoldás melyike jobb, alkalmazásuk mikéntje már hasznosabb kérdés. Az ötödik osztályosoknál a "produkció", az aktivitás általában már önmagában értékelendő teljesítmény, az hogy egyáltalán megszólal, saját gondolatát elmondani képes és hajlandó.

/Ez aztán nemsokára a másik végletbe csap át./ Ajánlatos tehát buzdításul minden, nem kirívóan helytelen megnyilatkozást jóponttal jutalmazni. Később, ha a beszéd-képesség kielégítő /?!/ szintre fejlődött, egyre nagyobb súlyt kap a tartalmi vonatkozás. A hetedik, nyolcadik osztályban pl. már nem jár pont olyan felszólalásért, amely gördülékenyen ugyan, de valamely előző ismétlése volt, tehát a vita kibontakozása szempontjából újat nem hozott. A tanítási órákon folyó viták értékelésénél vezérszempont tehát, hogy a tanulók minden felszólalását, amely a vitát előbbrelendíti; értékeljük. Ilyenmódon viszonylag nagyszámu, s az egész osztályra biztonsággal jellemző értékelési adatot kapunk. Külön előnye, hogy megszünteti, vagy hathatósan csökkenti az érdemjegyek körüli feszültségeket, a tanév végén szokásos javítási lázat, s ezzel együtt azt, hogy az érdemjegy maga ilyen természetellenes nagy hangsúlyt kapjon.

Az értékelés regisztrálására nézve különböző megoldások alakultak ki. Itt nem ajánlunk egyetlen kialakult eljárást, hanem néhányat ismertetünk, a pedagógus választja ki a neki leginkább tetszőt, megfelelőt.

A tanár a tanév elején elkészíti az osztály névsorát ülésrendben, vagy az osztálykönyv sorrendjében. Ez a lap minden tanítási órán előtte van, s az egyes tanulói felszólalások után a megfelelő helyre pontot ír. Tény, hogy ez a tevékenység eleinte a tanár számára is figyelme nagyobb mértékű megosztását, s egyben a beszélgetésre való fokozottabb koncentrációt igényel. Kevésbé

hiteles és pontos a rögzítésnek emlékezetből történő módja, ekkor a pedagógus az óra után nyomban leírja az értékelést. Ezt a megoldást csak azok válasszák akik jól ismerik a tanulókat, kiváló memóriával rendelkeznek, s végül biztosított a tanítási óra utáni nyugodt munka.

A fent említett névsort vezetheti egy tanuló is, vagy padsoronként egy-egy. Ezzel a módszerrel kapcsolatban az az aggály merült fel, hogy a pontozás elvonja azokat a tanulókat az órán folyó munkától, aki éppen azt végzi. Ezt az aggályt a gyakorlat nem igazolta; megfelelő irányítás esetén s megbízatás a vita menetének még fokozottabb figyelemmel kísérését eredményezheti.

Az ilyen táblázat - minthogy igen sok részadatból tevődik össze - már viszonylag rövid idő elteltével hű képet mutat az osztály teljesítményéről. A tanítási órán folyó vitában is kaphatnak a tanulók érdemjegyet /természetesen csak az 5. osztály második felétől/. Általában erre kétféle lehetőség mutatkozik:

a/ Ha egy tanuló a tanítási óra vitájában felszólalva olyan megállapítást tesz, vagy összefüggést fed fel, amely valamilyen szempontból több mint általában az egy pontot érő hozzászólás, szintén teljes /jeles/ osztályzattal jutalmazzuk.

b/ Ha az összefoglalásnak azt a módját választjuk, amelyben az első válasz és az összefoglalás ismertetője ugyanaz a tanuló, akkor e két teljesítménye teljes értékű érdemjegyet érdemel. Ez is természetesen a táblázatba kerül.

A pontozásnál két alapvető szempont együttes érvényesülése határozza meg a teljesítmény értékét: a tartalmi vonatkozás és az aktivitás. Kezdetben, ötödik osztályban az aktivitás a domináló tényező, de már a következő évtől a tartalmi vonatkozások. /A félreértés elkerülése érdekében: a tartalmi vonatkozások ötödikben is igen fontosak, de a fenti súlyozás - egyelőre legalábbis - indokolja és igényli azt, hogy a tanulók a felső tagozatba általában nem olyan képességrendszerrel érkez^{ze}nek, mint amilyent a felsőtagozatos munka tőlük megkövetel, s eleinte önálló cél ezen képességek fejlesztése is. Ezt a törekvést lehetővé teszi az ötödikes történelem tankönyv felépítése is./

Az idő múlásával együtt növekszik a többlet-teljesítmény értékelésének problémája. Elkerülhetetlen, hogy a tanulók ne hozzanak és használjanak fel olyan információkat, amely nem tantervi anyag, de az éppen szóban forgó témába illik. Minden tanuló olvas könyveket, ujságot, néz filmeket, tv-t stb./nem minden tanuló használja az összes információforrásokat, de legalább egy tanuló egyet./ Tekintettel arra, hogy eljárásunk a tanulók önálló gondolkodását hivatott többek között fejleszteni, be kell látnunk, hogy lehetetlen olyan szelekciót kívánnunk, amely megtartja a "kötelező"-t, s elveti a nem kötelezőt. Továbbá autodidaktizmusra motivál, ez igen célszerű, tehát valamilyen megerősítéssel kell mutalmaznunk. Ezügyben kialakult és bevált gyakorlat, hogy a többletteljesítmény - még ha a témazáróban találkozunk is vele, - a tanítási

órán folyó vitában nyújtott teljesítményként értékelendő. Ügyelni kell azonban arra, hogy a többlet-ismerteket a tanulók ne a kötelezők rovására gyűjtsék, tehát ne váljon öncélúvá. A tanuló füzeté a folyamatos egyéni teljesítményt regisztrálja. Ideális esetben tartalmazza a/ a felkészülés közben egy-egy probléma megoldására készített jegyzeteket; b/ a bizonytalan értelmezésű szavakat, fogalmakat; c/ a tanítási órán folyó vita, beszélgetés legfontosabb megállapításait; d/ a tanuló egyéb megjegyzéseit, rajzait stb. a szóban forgó témákkal kapcsolatban. A füzet legyen áttekinthető, hiszen csak így alkalmas a tanulás segítésére. /A füzet vezetésére vonatkozó kívánalmak az első három tanítási óra bemutatásában szerepelnek részletesen./

A füzetek ellenőrzésére vonatkozóan sem mondható ki általános érvényű szabály. A tapasztalat szerint egy-egy tanuló füzetét általában évi két-három alkalommal ajánlatos tüzetesen megnézni. A tanuló füzetében rögzített teljesítmény értékelése érdemjeggyel és ahhoz fűzött rövid szöveggel történik. Az értékelés a fenti a - d. pontok együttes képe alapján történik. Bár a füzet áttekinthető volta fontos alaki követelmény, az írás külalakja nem befolyásolja a teljesítmény elbírálását. A helyesírási hibák megjelölése, sőt megbeszélése ajánlatos, de a füzet szakszempontru értékelését ez sem befolyásolja. Minden esetben, ha több füzet elbírálása történik meg, az így nyert képet tanulónként és együttesen is ajánlatos az egész osztály előtt ismertetni. Teljes értékű érdem-

jeggyel való értékelés történik a témazáró dolgozatok megítélésénél. Az értékelés menete és módja a témazáró ismertetésekor kerül szóba.

Szemléltetés

A vita-módszerben a szemléltetés fogalma mind a szemléltető személyét mind pedig a szemléltetés közegét tekintve szélesebb körű, mint a hagyományos eljárások esetében. A vita-módszerben megvalósuló alapelvek egyben magyarázatot adnak azok ujszerűségére ill. a hagyományos eljárástól való eltérés lényegére:

1. A szemléltetés nem csak, és nem elsősorban a pedagógus feladata. A vita-módszerrel vezetett órák megváltozott szerkezete és mennyiségi arányai is indokolják, hogy a tanítási óra témájához kapcsolódó dokumentációs, illusztrációs anyag a tanulók vita-tevékenységében is helyet kapjon.

Tekintettel arra, hogy a szemléltetés általában más közlési módot kísér illetve megerősít, illusztrál, ez meghatározza a tanári szemléltetés alkalmait is. A tanár olyan esetekben szemléltet - és közöl összefüggően ismereteket, tehát magyaráz -, a/ ha a vitában más módon el nem hárítható akadály merült fel, b/ a rendelkezésre álló források hiányos, félreérthető vagy hibás információkat közölnek, c/ a tanár feltétlenül szükségesnek tartja a szemléltető anyag bemutatását és, d/ a tanulók igénylik valamilyen dokumentum ismertetését.

Általános elvként kimondhatjuk azonban, hogy minden esetben lehetőleg maguk a tanulók végezzék el a szemlélt-

tetést, hiszen ez tőlük önálló, produktív tevékenységet követel meg. Összehasonlíthatatlanul nagyobb hatást gyakorol a tanulókra, ha társuk idéz valamely olvasmányból, mintha ugyanazt a tanár mintegy "kötelezőként" ajánlaná. A szemléltetés eszköztára is bővül, azzal, hogy egy-egy alkalommal többen, különböző gondolatmenetek illusztrálását kívánják elvégezni, azonos probléma megoldása kapcsán.

2. A vita-módszer keretében a szemléltetés előkészítése tervszerű, alkalmazása viszont esetleges. Ez az elv főként a tanári szemléltetésre érvényes, hiszen a tanítási órára készülve a tanár számításba veszi mindazt a szöveg, kép- és hanganyagot, amely a témához kapcsolódik és elősegítheti a problémák eredményesebb megoldását. Előfordul, hogy mindebből az órán semmi sem kerül elő, vagy csak igen kis része. A kollektív vita menete szabja meg, hogy szükséges-e valamilyen szemléltetés, vagy a probléma megoldásához vezető vita nem igényel külön megerősítést, illusztrációt, illetve a tanulók hozzászólásaik kapcsán érveiket megfelelő szemléltetéssel mutatták be. A beszélgetés ívét megtöri és a probléma megoldását hátráltatja, ha a tanár minden áron bemutatja az előkészített szemléltető anyagot, akkor is, ha az nem illeszkedik a beszélgetés menetébe. A tanítási órán folyó vita irányításának tehát egyik igen fontos mozzanata annak eldöntése, hogy mikor szükséges szemléltetést alkalmazni, s mikor felesleges. Ugy tűnik, gyakran használják a "szemléletes" fogalmat az

"érdekes", "változatos", sőt olykor "szórakoztató" értelemben is. A tanári szemléltetésként beiktatott felolvasás, dia- vagy filmvetítés sokszor inkább eltereli a tanulók figyelmét arról, amit éppen illusztrálni, megerősíteni kíván, mert nem kapcsolódik szorosan az előtte illetve utána sorra kerülő feladatokhoz, a tanulók tevékenységéhez. A szemléltetés idegen marad az órán folyó vita lényegétől, feladatától, ha nem szolgálja a problémák megoldását, azokhoz nem járul hozzá valamilyen új szemponttal, ismerettel. Éppen ezért a szemléltetésnek minden esetben valamilyen feladat megoldásához kell kapcsolódnia, amely feladat a bemutatást megelőzi, s nem utána következik.

Arra a kérdésre, hogy a vita-módszerben mely eszközök alkalmasak szemléltetésre leginkább, a válasz már a fentiekben benne foglaltatik. Bármilyen eszköz, amellyel a vita előbbre halad, amely a problémák megoldásában segítséget jelent alkalmazható a vita-módszerben. Az elv negatív megfogalmazása is igaz: nincs helye a vita-módszerben az öncélú szemléltetésnek, amely nemhogy segitené a problémák megoldását, de megtöri a vita ívét és zilálja a figyelmet, valamint passzivitásra készíti a tanulókat. Helytelen a szemléltetésnek az a formája is, amelyben egy tanuló vesz részt a szemléltető tevékenységben, a tanulócsoport többi tagja pedig passzívan szemléli ezt. Végezetül nem ajánlható az az eszköz, amely kivitelét tekintve, vagy technikailag nem megfelelő illetve hibás /pl. a padokból nem jól látható ábrák a táblán,

vagy zárlatos ill. ismeretlen vetítőberendezés, melyek üzembehelyezése feleslegesen terheli a tanítási óra idejét/.

A vita-módszer eddigi tapasztalatait összegezve ki-tűnt, hogy a tanulók számára leginkább hasznos és kedvelt az eredeti dokumentumokkal való munka /pontosabban az eredeti hiteles másolatával/. A feldolgozások érdekes módon annak arányában kerülnek tőlünk távolabb, minél inkább az ő "életkori sajátosságait" figyelembe vevő módon tartalmazzák mondanivalójukat. /Nyolcadikos~~x~~ tanulók összehasonlíthatatlanul nagyobb érdeklődéssel forgatták Gilbert feljegyzéseit a Nürnbergi per eseményeiről, mint hasonló tárgyú, de nekik szánt, vitatható színvonalu ifjúsági elbeszélést./

A szemléltetés absztrakciós szintje két oldalról is vitatott és vitát kiváltó kérdés. Egyfelől a szemléltetés eszközeinek absztrakciós szintje szorul még további kutatások alapján megállapításra, másfelől pedig a bemutatott anyag feldolgozásának szintje. Az első kérdés megválaszolása egyben eldönti majd a kötelező illetve ajánlott olvasmányok válogatási körének nagyságát és jellegét, másfelől pedig az általánosan használt sémák, vázlatok tárgyak stb. jellegét és funkcióját. A vita-módszerben szerzett tapasztalataink egyértelműen azt bizonyítják, hogy a tanulók gondolkodásának fejlődésével arányosan emelkedik az "önkiszolgáló" szemléltetés mennyisége és minőségi színvonala.

VIII. A vita-módszerrel kapcsolatos problémafelvetések

Azokban, akik a vita-módszert "kivülről" - tehát nem saját gyakorlati tapasztalataikon keresztül - ismerik meg, az ismerkedés során számos kérdés vetődik fel. A következőkben az ilyen kérdésekből összeállított gyűjteményt mutatunk be, természetesen a tapasztalatokból származó válaszokkal együtt. A válaszok tulajdonképpen már a módszer leírásában benne foglaltatnak, de más elrendezésben, nem egyes problémák köré csoportosítva. E kérdések és válaszok hasznát abban látjuk, hogy egyrészt némiképpen pótolja azt a párbeszédet, amely a módszer leírását olvasó és a módszert kidolgozók között lezajlana, másrészt pedig abban, hogy a módszerrel kapcsolatos tapasztalatokat a leírás logikáján és sorrendjén túl egy másfajta megközelítésben is rendezi. Érdekes megjegyezni - s erre az első mondatban némiképp utalunk is - hogy a kérdések egytől egyig olyan pedagógusoktól és más pedagógiai ill. pszichológus szakemberektől származnak, akik maguk nem próbálták meg a módszer alkalmazását, tehát azzal kapcsolatban személyes tapasztalatuk nincs, értesüléseik a sajtóban megjelent írásokból, értekezletek, konferenciák előadásaiból, vagy egyéb forrásokból származnak. Ennek a megjegyzésnek azért tulajdonítunk csupán jelentőséget, mert úgy véljük, hogy az ily módon felmerült kérdések megválaszolásával is a módszer jobb megismerését tesszük lehetővé.

Első probléma: Szükséges az otthoni szülői segítség,

de a kérdésekre való válaszolásban csak pedagógus vagy történész szülő tud eredményesen segíteni, de nem minden gyerek szülei pedagógusok vagy történészek! /A kérdés valószínűleg nem általában a segítségre vonatkozik, hanem a segítségnek arra a fajtájára, amely során a szülő oldja meg gyermeke helyett a feladatot./

A vita-módszer ismertetésében hangsúlyoztuk, hogy a tanítási órán a tanuló saját gondolkodási tevékenységének eredménye lehet csak alapja önálló véleménye kialakulásának. Ha a kérdésre a választ nem ő maga fogalmazza meg, akkor azt sem önállóan előadni, sem pedig adott esetben indokolni, megvédeni nem tudja kellőképpen. /Egyetlen pedagógiai eljárásban sem eredményes az olyan segítség, amely a tanuló helyett oldja meg a feladatot, s ez méginkább érvényes a vita-módszerre./

A tanuló fejlődése szempontjából teljesen értéktelen, ha egy adott történelmi problémával kapcsolatban szak tudományos szempontból "hibátlan" megoldást kap valakitől, azzal semmit nem tud kezdeni, mert nem ismeri a problémától a megoldásig vezető utat. Az eredmény szempontjából valamivel hasznosabb, ha a választ megfogalmazó felnőtt el is magyarázza a megoldás menetét, de ebben az esetben sem több a tanuló feladata annál, hogy közvetítse a gondolatokat. A tanuló számára csak az a megoldás használható, amely - jóllehet hibás vagy hiányos - de önálló gondolkodása, munkája eredményeként jött létre. Ezt a megoldást képes megindokolni, megvédeni, és szükség esetén korrigálni is.

Leghelyesebb, ha az otthoni szülői segítség arra korlátozódik és irányul, hogy a tanuló minél eredményesebben tudja kialakítani a megoldást önállóan, tehát ha a segítség főként technikai jellegű, esetleg utmutatás.

Az otthoni szülői segítség nem szükséges, sőt eddigi tapasztalataink szerint minden esetben valamilyen hátránnyal is járt.

Az otthoni segítésből adódó hátrány illusztrálására két példa:

A történész-kutató szülő gyermeke helyett megválaszolja a kérdést, természetesen akaratlanul is magasabb színvonalon, mint amit a gyermek egyáltalán átlátni képes /5. osztály, ókori történet/. A tanítási órán kiderül, hogy a gyermek a választ nem tudja megindokolni, sőt a kérdés az érintett téma sokkal szűkebb területére vonatkozott, mint amit az édesapa válasza tartalmazott, végeredményben kiderült, hogy a gyermek kudarcot vallott édesapja "tul jó" válaszával. Ez őt természetesen elkészerítette, s otthon meg is mondta, hogy a válasz nem volt helyes. Ez viszont a szülőt háborította fel, mert pontosan tudta, hogy a válasza a tudomány szempontjából helyes, csak azt nem tudta, hogy pedagógiai szempontból helytelen - nem is annyira a válasz, mint a segítésnek vélt eljárás. Ez, és az ehhez hasonló esetek alkalmasak a szülő-gyermek és a szülő-iskola konfliktusok létrehozására.

A másik jellegzetes segítés-típus a feladatok elvégzésének helytelen otthoni ellenőrzése. A szülő lelkiismereti kérdést csinál abból, hogy kikérdezze gyermekét.

Nem veszi tekintetbe, hogy az iskolában alkalmazott eljárás minőségileg és alapvetően különbözik attól, amely a lecke reprodukcióját természetes tanulási kritériumként tartalmazza, vagy ha ismeri a vita-módszert, akkor úgy véli, hogy abból baj nem lehet, ha gyermeke "tudja" is a leckét. Mindkét okból a kikérdezéshez folyamodó szülő egyrészt meggátolja ill. hátráltatja a produktív tanulási módszer fejlődését gyermekében, másfelől bizonytalanná teszi a különféle tanulási technikák értékét illetően, s végül saját maga terheli túl azzal, hogy kétszeres és kétféle tanulást követel meg gyermekétől.

Második probléma: Az otthoni felkészülés jelentősen igénybe veszi az amúgy is túlterhelt tanulók szabadidejét.

Az otthoni felkészülés feladata sorrendben: a soron következő fejezethez tartozó 3-5 kérdés áttanulmányozása, majd a fejezet szövegének alapos elolvasása. Mindezek alapján a kérdésekre a válaszok megfogalmazása, s adott esetben a kötelező olvasmány elolvasása. A válaszok megfogalmazása közben igen hasznos azok néhány szavas lejegyzése. Különböző mérési adatok szerint ez a munka az 5. osztály második félévében 15-25 percet vesz igénybe. Ez az időadat tehát már arra az időszakra vonatkozik, amikor a tanulási technika elégséges színvonalon kialakult.

Általános tapasztalat, hogy a vita-módszer hatására megnövekszik a tanulók érdeklődése a tárgyhoz kapcsolódó olvasmányok és egyéb információforrások iránt. Ezt a je-

lenséget mindenki hasznosnak itéli, csak a szülők egynémelyike nem, mert kötelezőnek véli ezt az időtöltést, s olyannak ami sokszorosára növeli a tárgy otthoni tanulási idejét. Pontosan különválasztható a "kötelező" és a fakultatív felkészülés, s a szülői segítség ilyen esetben ugy nyilvánulhat meg, ha történelmi regényt olvasó gyermekét egyéb tárgyban kapott feladatai elvégzésére is ösztönzi.

Már tettünk említést az otthoni, szülői segítség mikéntjéről, s arról, hogy a lecke kikérdezése nemhogy segítené a tanuló előrehaladását, hanem inkább gátolja. Ennek oka, hogy a vita-módszerben a felkészülés módja minőségileg tér el a hagyományos felkészüléstől, a felkészülés is alapvetően produktív jellegű. Esetünkben tehát a tanulás kritériuma soha nem egy tankönyvi szöveg valamilyen módon való ismétlése, felidézése, hanem a benne rejlő összefüggések meglátása, feltárása, amit a kérdések is elősegítenek. Éppen ezért csak zavart okoz, ha a szülő azzal próbál segíteni, hogy gyermekétől kikérdezi a leckét.

Harmadik probléma: A vita-módszer nem új találmány, részleteit az ambiciózus pedagógusok már kezdettől fogva megvalósítják a saját óráikon.

A vita-módszer valóban nem olyan módon új tanítási-tanulási eljárás, mint a programozott oktatás, hanem a klasszikus pedagógiai eljárások pszichológiai alapelvek érvényesítésével történt szervezése, felépítése adja újszerűségét. Az olyan alapelvek következetes érvényesítése, hogy a tanítási óra ideje a tanulók tevékenységét tegye lehetővé,

s hogy ez a tevékenység produktív legyen és nem ismételtetés, a tanítási óra felépítésének teljes átalakítását igényli. A produktivitás elve a tanár tevékenységére nézve is érvényes: feladata a tanulók produktív munkájának irányítása. A külső, egyszeri szemlélő számára megtévesztő az, hogy a tanítási óra egyes mozzanatai ismerősnek tűnnek, s ezáltal ez az ismerősség-jelleg az egész vita-módszerre kiterjed. Az általában igaz, hogy a módszer egyes elemei megvalósulnak egyébként hagyományosan tanító pedagógusok óráin is, de ez még korántsem jelenti a rendszer átvételét, alkalmazását. Ha egy tanár egy évben két-három alkalommal megengedi, hogy egy-egy kérdésről a tanulók vitatkozzanak, akkor ezzel ugyan gazdagította módszertani kultúráját, de a vita-módszerhez semmi köze, hiszen azt az alapelvet már nem vette át, hogy csak a rendszeresen végzett tevékenységtől várható el a képességek fejlődése. A vita-módszer szempontjából pedig ez a pszichológiai elv fontosabb, mint az a pedagógiai "fogás", amely által megvalósul.

A vita-módszer kidolgozói, alkalmazói nagy örömmel vesznek tudomásul, ha módszerük egyes mozzanatait sikerrel alkalmazzák másutt is, de csak akkor, ha az egyes mozzanatokat átvevők tisztában vannak azzal, hogy nem az eljárást, hanem csak egy részét vették át. Ilymódon az ismerő és az elítélő vélemény is a részletre, s nem a módszerre vonatkozik.

Negyedik probléma: Valamely iskolában kipróbálták a

vita-módszert, és nem vált be. Mi lehet ennek az oka?

Ez a probléma bizonyos mértékben folytatása az előzőnek. Azért ti., mert a módszer nem-beválásának körülményeit, feltételeit vizsgálva kiderülhet, hogy nem magát a módszert, hanem csak egyes mozzanatait vezették be. Előfordulhat, hogy ugyan a kérdések alapján dolgozzák fel az anyagot, de a tanulók a kérdéseket az órán kapják meg, és arra nyomban válaszolniuk kell. A tanulók egymás után jelentkezve elmondják a tanárnak a válaszokat, majd a tanár ezt összegzi, s minden tanuló ezt az összegzést a füzetébe írja. Ebből következően minden tanuló fürete azonos szövegeket tartalmaz. Mindez hasonlít a vita-módszerhez, csak éppen a legfontosabb alapelvek érvényesítése maradt el. Vagy az előzőekben említett példa, mely szerint a pedagógus a módszertani egyhangúság feloldása céljából folyamodik olyan fogáshoz, melyet a vita-módszerben alkalmaznak. Az esetleges kudarc oka ebben az esetben sem maga a módszer, hanem az alkalmazás helytelen - nem következetes - módja.

A vita-módszer első megbízható eredményei nem napok vagy hetek múlva mérhetők le ill. tapasztalhatók, hanem általában csak a bevezetés első évének vége felé. Ez érthető, hiszen először a tanulók elsajátítják az új tanulási technikát, majd a felfedezett képességek fejlődésnek indulnak. Ezért néhány hetes alkalmazás után nem lehet sem pozitív, sem pedig negatív előjelű kategorikus véleményt megfogalmazni.

A tapasztalatok szerint - s ez az alapelvekből is adódik - leghelyesebb a vita-módszert akkor bevezetni, mikor az így tanított tárgy "belép". A történelem esetében tehát

az 5. osztályban. Már hetedikben nem is ajánlható a bevezetése, hiszen a tanulók ekkor már két évig más, esetleg teljesen hagyományos - reproductív - módon tanulták ezt a tárgyat, s a régi tanulási technika elvetése ill. az új elsajátítása hosszadalmas, bonyolult és konfliktus lehetőségekkel bővelkedő lehet. A tanulóiban kialakultak megfelelő tevékenységformák. A vita-módszerben a produktivitást igénylő feladatok megoldásához ez nem elegendő, az egész tevékenység-rendszer átszervezése válik szükségessé.

A tapasztalatok azt mutatták, hogy a vita-módszer alkalmazása ott igazán eredményes, ahol legalább három tantárgyat hasonló elvek alapján tanulnak a tanulók. Ebben az esetben ugyanis az ismeretek megszerzésére és elsajátítására irányuló tevékenységek hasonlóak, s ennél fogva pozitív transzfer alakul ki. Nagy mértékben gyengíti az általános ismeretszerző és feldolgozó képességet az, ha a különböző tárgyakat különböző módszerekkel tanítják, s kell a tanulónak elsajátítaniuk. Nem egy iskolában figyelhető meg, hogy egy bizonyos tanulói magatartást az egyik tanár jutalmaz, elismer, a másik pedig elítél. Például, ha egy tanuló valamilyen kérdéssel, észrevétellel jelentkezik, erre az egyik tanár úgy reagál, hogy azt beépíti az óra menetébe, a vitában értékes észrevételként fogadja el, míg a másik tanár okvetetlenkedésnek, az óra megzavarásának, esetleg személyes bosszantásnak tulajdonítja.

A vita-módszer bevezetését és alkalmazását nagy mértékben befolyásolja a tanár elvi képzettsége, egyetértése, ezzel kapcsolatos személyes véleménye. A módszer megfelelő

alkalmazásához és továbbfejlesztéséhez meg kell ismerni és személyes meggyőződéssé formálni a vita-módszer pszichológiai alapelveit. Ezt a módszert is tulajdonképpen vita-módszerrel lehet a legjobban megismerni, hiszen a megismerés közben felmerülő problémák megvitatása szükséges a tanár személyes meggyőződése formálásához - természetesen a gyakorlati tapasztalatok mellett.

Ötödik probléma: Ha egy tanítási órán nincs idő minden kérdés teljes megbeszélésére, tisztázására, mi a teendő ilyen esetben? Nem jobb-e ekkor, ha a tanár összefoglalva elmondja, előadja az anyagot?

A tanár a tanítási órára készülve nagyjából megtervezi, hogy milyen szempontok, érvek, adatok elhangzását fogja a probléma helyes megoldásának tekinteni, s tudja már nagyjából azt is, hogy melyik kérdés megvitatása igényel hosszabb, s melyiké rövidebb időt. A vita egyik sajátossága azonban, hogy előre nem látható fordulatok felboríthatják az eredeti tervet - ez egyáltalán nem hiba -, s ekkor valóban előfordul, hogy egy-két kérdés megvitatására már nem kerül sor. Ebben az esetben érvényes az az elv, mely szerint a tanár a vita-módszer elvrendszere szellemében - szabadon "gazdálkodhat" a kérdésekkel, tehát olykor el is hagyhat, vagy össze is vonhat kérdéseket, vagy sorrendjüket megváltoztathatja. Tekintettel arra, hogy a történelem egységes, folyamatos, s csupán didaktikai okok indokolják a fejezetekre tagolást, ezért az egy-egy órán elmaradt problémák átvitele a következő alkalomra semmiféle kárt nem okoz. Ez a megoldás

természetesen nem szerencsés olyan esetben, ha a két tanítási óra témája nem folyamatos /pl. magyar- és világtörténelem találkozik/, a kérdések átcsoportosítása minden esetben értelemszerűen történjék.

A tanári magyarázat, előadás nem oldja meg az időzavart, csupán a tanár számára lehet megnyugtató az, ha "elvégezte az anyagot", de a tanulók ismeretfeldolgozási, gondolkodási tevékenysége ezáltal nem fejlődik.

Hatodik probléma: Mi történjék a passzív tanulókkal?

Erről a kérdésről is esett már szó a vita-módszer leírásában. Tapasztalataink azt mutatják, hogy a vita-módszerben tanúsított passzivitásnak két formája fordul elő:

a/ a tanuló csak abban a tekintetben passzív, hogy a vitába nem, vagy igen ritkán és nehezen kapcsolódik be. A problémák megoldását nyomon követi - ezt füzeté és témazárói is tanúsítják. Az ilyen tanuló esetében a kötetlen szóbeli véleményközlés képességének alacsony szintje tulzottan fejlett önkontrollal párosul, ezek a tanulók nem szeretnek "szerepelni" nyilvánosan a tanítási órán. b/ A valóban passzív tanuló füzetében nem követhető az egyes problémák megoldásának folyamata, hiszen passzivitásának oka éppen az, hogy ő maga nem tudja követni a vita menetét. Az ilyen tanulók esetében sem csupán a passzivitásból adódó alacsonyabb teljesítmény észlelése és bírálata szükséges, hanem a passzivitáshoz vezető ok/ok/ megszüntetése. A passzivitás oka általában az, hogy a tanuló nem képes együtt haladni társaival a problémák megoldásában, s ezt pedig az okozza,

hogy egy vagy több alkalommal "kikapcsolódott" az osztály munkájának áramköréből, nem fordított többletmunkát a kihagyottak pótlására, ennél fogva egyre gyűlik a tanuló által fel nem dolgozott anyag. A legkülönbözőbb egyéni indítékok /olvasási képesség rendkívül alacsony szintje, a családi környezet zavaraiából adódó tartós figyelmetlenség stb. idézhetik elő az elmaradást.

Sem a látszólag sem pedig a valóban passzív tanulók esetében büntetéssel, vagy direkt szóbeli noszogatással nem érhető el javulás. Mindkét esetben a passzivitás okainak feloldása vezethet eredményre; az első tanuló esetében "nyilvános szereplés" tevékenység-együttetésbe tartozó tevékenységek gyakorlásával alakul ki a nyilvános szereplés biztonsága és a kudarcból való félelem leküzdése. Ezért kezdetben olyan feladatokat kell kapnia, amelyeket biztosan sikerrel old meg, s amelyek fokozatosan igénylik az önálló szóbeli kifejezés képességét. A másik, a valóban passzív tanuló esetében jól bevált megoldás, hogy ő legyen egy probléma megoldásának bevezetője, s az ő feladata legyen a megoldás vitájának figyelemmel kísérése, majd összefoglalása. Az ő esetében nem szabad soha elmulasztani ígéretünk beváltását, ha például hiányosan vezetett füzetében a pótlás ellenőrzését jelezzük, azt minden esetben meg is kell tennünk.

Hetedik probléma: Mennyiben biztosított a történelmi fogalmak kialakulása, tisztán látása?

Ebben a kérdésben tulajdonképpen egy másik ellenvetés rejlik megfogalmazatlanul: a tanár magyarázatában, a tankönyv

szövegében helyesen használja az egyes fogalmakat, "tisztá" fogalmakat közöl. A tanulók a vitában nem egyszer használják hibásan, hiányosan az egyes fogalmakat, nem helytelen-e engedni, hogy a tanítási órán hibás, hiányos, rosszul értelmezett megfogalmazások hangozzanak el, nem eredményezi ez a hibás megfogalmazás rögzülését?

Alapelveink konzekvenciáját a tapasztalat is alátámasztotta a fogalmak a folyamatos alkalmazás során alakulnak, gazdagodnak, csiszolódnak. A tanítási órán folyó vitában kiderül a fogalmak nem megfelelő használata, s ez a fődolog, hiszen ha nem derül ki, hogy egy bizonyos fogalom a tanuló számára nem világos, vagy éppen félreérti, akkor korrekciójára, fejlesztésére sem nyílik lehetőség.

Az alapvetően reprodukтив tanulási eljárás a fogalmaknak csak meghatározott alkalmazási módját teszi lehetővé, olykor definíció formájában. Már korábbi pedagógiai pszichológiai kísérletek is kimutatták, hogy egy fogalom definíciójának ismerete még korántsem jelenti annak alkalmazási képességét is. Az alkalmazás képessége pedig csak produktív tevékenységgel alakítható ki. Saját vizsgálatainkban hagyományosan és vita-módszerrel tanulók fogalom-használattal kapcsolatos munkáját összehasonlítva azt tapasztaltuk, hogy a hagyományos módon tanulók szó szerint azonos definícióval határoztak meg egy-egy fontos fogalmat, a megfogalmazás megegyezett a tankönyv megfelelő azon ~~szöveg~~szövegrészeivel, ahol a fogalom először előfordult. A vita-módszerrel tanuló gyerekek válaszaiban ilyen megegyezést nem találtunk, az egyes fogalmakat önálló meghatározással és a tankönyv különböző helyeiről vett példákkal magyarázták.

Nyolcadik probléma: A tanuló az órán sokféle választ hall, nem mind helyes - nem okoz-e ez zavart a lényeg megértésében, a helyes válasz kialakításában?

Elvileg egyetlen helytelen elhangzott mondat nem maradhat kritika és korrekció nélkül. A tanár irányító tevékenységében egyik fontos feladat, hogy ne hagyjon kétséget egy-egy állítás helyes vagy helytelen volta felől. Nem minden esetben maga végzi el a bírálatot, sőt egyre inkább a tanulóktól várja el társaik állításának részletesen megindokolt kritikáját.

Kezdetben a tanulók az elhangzottak közvetlen helyességére vonatkozóan nyernek értesülést - tehát, hogy az állítás abban a megfogalmazásban helyes-e vagy sem -, később már általánosabb tartalmi értékelés is elegendő. Így az 5. osztályos tanuló még hibásnak vélheti saját választát - noha az helyes - mert másképpen, más szempont alapján fogalmazta meg, mint amit a tanár helyesnek ítélt. A tanuló társ véleményének megítélésében tehát fontos mozzanat a formai különbözőség mögötti tartalmi azonosság, hasonlóság felismerése.

A fenti kérdésben megfogalmazott problémához hasonló, de ennél sokkal valóságosabb a különféle és különféleképpen helyes vélemények közti eligazodás képességének kialakítása. A tanár irányításának az egyes megoldásokban rejlő helyes mozzanatokot kell megerősítenie anélkül, hogy az egyéni vélemények uniformizálására törekednék.

Kilencedik probléma: A hagyományos eljárásban a ta-

nulóknak nem egyedül kell egy teljesen új témával megbirkózniuk, hanem a tanár azt valamiképpen ismerőssé teszi számukra. A vita-módszerben a tanulók az egyéni felkészülés során találkoznak az új anyaggal, így képesek-e előző ismereteikhez szervesen és helyesen illeszteni az újakat?

Az új anyag különbözőképpen új. Egy-egy nagy témaegységen belül az újdonság olyan mértékű, amely egyáltalán nem haladja meg a tanulók erejét. A tanítási óra bevezető részében külön a felkészüléssel kapcsolatos problémák közös megbeszélésére szánt néhány perc tapasztalatai is ezt mutatják.

A nagyobb témaegység első fejezete valóban új lehet a tanulók számára, hiszen a tankönyvek felváltva tartalmazzák a magyar és világtörténelemről szóló nagy fejezeteket, s ezek váltásánál valóban szükséges az önálló ismeretszerzés talaját megteremteni. Erre szolgálnak az ún. bevezető órák, amelyek kötetlenebb formában készítik elő az új korszak, vagy történelmi helyszín megismerését.

A fenti, inkább gyakorlati jellegű megállapításoknál lényegesen fontosabb^{all} azonban az elvi különbségek a hagyományos eljárás és a vita-módszer ismeretszerzési és feldolgozási sorrendjében. Tul. a már többször hangsúlyozott produktivitás és önálló véleményalkotás elvén igen lényeges a tanítási óra tartalmi egységének elve. A vita-módszerben az óra első percétől az utolsóig egy tankönyvi fejezet problémáinak megoldása zajlik, míg a hagyományos tanítási órán a számonkérés egy előbbi témához kapcsolódik,

majd az új anyag közlése következik.

Hasonlóan fontos szempont a tanulói tevékenység eredményességének figyelembevétele. A vita-módszerben az ismeretek minél helyesebb, színesebb átadásánál lényegesen fontosabbnak tartjuk annak megnyilvánulását, hogy ezek az ismeretek hogyan rendeződnek a tanuló tudásának rendszerében, hogyan képes azokat az egyes problémák megoldásában alkalmazni. Ezért telik a tanítási óra egésze ill. túlnyomó része a tanulók tevékenységével, az ismeretek alkalmazásának fázisával. A hagyományos számonkérési formák alapvetően a helyes és helytelen megoldások kategóriáit ismeri, az ezeken belüli fokozatok egyszerűen idő hiányában nem kerülnek felszínre, pedig éppen ezek a fokozatok tartalmazzák a tanulók egyéni gondolatmenetét, megoldásmódját.

Tizedik probléma: Hogyan érvényesül a nevelési cél a tanítási órán?

A kérdésben rejtetten egy aggály is meghúzódik: ha a tanár adja elő az új anyagot, akkor olyan eszközökhöz, fogásokhoz folyamodik, amelyek meggyőződése szerint az általa kitűzött nevelési feladat, ill. a kívánt érzelmek felkeltését jelentik. Ha viszont a tanuló az új anyaggal először önálló munka során találkozik, az órára egyénileg készül fel, akkor az érzelmi hatás felkeltésének ez a lehetősége elmarad. Vagy másképpen megfogalmazva ez a probléma úgy hangzik, illetve hangzott el már

néhány értekezleten, hogy a tanár pl. Kossuthról tanítva megfelelő érzelmi töltéssel elmondja Kossuth egyik lelkesítő beszédét, s ezzel tartja elértnek a megfelelő érzelmi hatást.

Mindenekelőtt el kell döntenünk, milyen érzelmi hatást kívánunk kiváltani a történelem - és más tárgyak - tanítása-tanulása folyamán. A tanuló érezze azt, amit - hogy a fenti példánál maradjunk - Kossuth egyik hallgatója érzett, vagy pedig egy adott történelmi problémával kapcsolatos állásfoglalását kísérik, színezzék olyan érzelmi effektusok, amelyeket az eltelt idő és a korszerű történelemszemlélet indokol. Ez utóbbi változat mellett kell döntenünk, hiszen a történelem első-sorban az értelmi tevékenységet igénybevevő tárgy, s az érzelmek fejlesztése elengedhetetlen, de mégsem első-sorban.

Az érzelmek fejlesztésére is érvényes a produktivitás elve. Általános és alapvető módja a tanulók érzelmi fejlődésének, saját produktív tevékenységük, melynek igen fontos mozzanata az önálló vélemény kialakítása, majd megvédése a vitában. Ez a tevékenységsor érzelmek nélkül nem játszódhat le, de ezek az érzelmek soha nem reprodukált érzelmek. Ha éppen Kossuthról tanulva a tanuló a kor problémáinak megoldásán töprengve felfedezi a beszéd aktualitását és maga is azok érzelmi hatása alá kerül, akkor ez is produktív érzelmi hatás.

Kétségek nélkül vannak még hívei az érzelmi nevelés "láng gyul a lángtól" elvének és gyakorlatának. Tekin-

tettel arra, hogy ez a terület a pedagógiai gyakorlat kényes kérdéseihez tartozik, még nem sikerült rendszeres elemzés tárgyává tenni a különféle tanári érzelemfelkeltő megnyilvánulások hatását. Az azonban széles körű tapasztalat, hogy az érzelmi nevelésnek ez a romantikus és eléggé elavult felfogása - eltekintve a valódi színészi, előadói képességekkel rendelkező pedagógusok elenyésző csekély hányadától - a gyakorlatban általában inadekvált hatást kelt. Ez jelenti azt is, hogy a tanulók tanáruk előadói pátoszával kapcsolatban nyilvánítanak véleményt és ezzel együtt érzelmeket. Igen gyakran így éppen a tervezettel ellenkező előjelű nevelési hatás jön létre.

Ezzel a felsorolással csupán a főbb problémafelvetéseket mutattuk be. További kutatások szükségesek ahhoz, hogy a tanítási órák nevelési hatékonyságát növelhessük és az ehhez szükséges pedagógiai eljárások tudatos alkalmazásához hozzájárulhassunk.

IX, A vita-módszerrel kapcsolatos további eredményekről feladatokról

A történelem tantárgy felső tagozatos tanításában kidolgozott, majd ugyanezen tárgy középiskolai tanításában, valamint az irodalom középiskolai és felső tagozatos tanításában adaptált tanítási-tanulási módszer pszichológiai elvek alapján felépített és pedagógiai eszközökkel megvalósított kísérleti munka eredménye. A vita-módszer közvetlen kidolgozására irányuló munkálatok az 1963-64. tanévben kezdődtek, a következő - 1964-65. és 1965-66. - tanévekben pedig lezajlott az előkísérlet és megtörtént a kísérleti eljárás első formájának kialakítása. Az 1966-67. tanévben lépett 5. osztályba az a tanulócsoport, amelynek munkáját 8 éven keresztül kísértük figyelemmel egészen az érettségi vizsgáig, sőt néhányuk további tevékenységéről is módunk van értesülést nyerni.

A vitamódszer előkísérleti és kísérleti időszakának eredményeképpen rendelkezünk a tanulók írásos munkáival /a felkészülés, a tanítási órán készített jegyzetek és a témazáró dolgozatok anyagai/; a tanítási órákról, majd az érettségi vizsgáról készített magnetofon felvételekkel; pedagógusok által készített statisztikai kimutatásokkal és a tapasztalataikról szóló beszámolókkal; pedagógus-kollektívákban és pedagógia-elméleti szakemberek körében lezajlott viták magnetofon felvételeivel. Kutatásmetodikai elveinkből adódóan csak a vita-módszerben nyújtott teljesítmények adataival dolgozunk.

A kísérleti munka egyik folyamatos szála a viták

alapját szolgáltató problémák megfogalmazása, kipróbálása korrekciója volt. E munka eredményeképpen született meg a történelem tantárgy tanítása-tanulása segítésére a nyolc év anyagát problémák formájában megfogalmazó kérdéssorozat.

A gyakorlati tapasztalatok alapján gyakran változtattunk a kérdések megfogalmazásán, sorrendjén, valamint mennyiségén is.

A vita-módszerrel kapcsolatos kísérleti munka néhány eredményét már megjelentettük - ezek adatait az irodalomjegyzék tartalmazza -, vizsgálataink java részének feldolgozása folyamatban van, s elkészült már néhány rész-tanulmány kézírata is. A következőkben rövid kivonatban ismertetjük e még nem publikált tanulmányok főbb megállapításait.

A./ Vizsgálat a vita-módszerrel és hagyományosan tanuló 5. osztályos tanulók egy történelmi fogalmának terjedelmére. A vizsgálatot nem a vita-módszer kidolgozói kezdeményezték; a vizsgálat körzetében illetékes oktatásiügyi szervek tanév végi felmérést végeztek, s e célból feladatlapot állítottak össze. A munka fakultatív jellegű volt, elvégezték a kísérletben résztvevő és hagyományosan dolgozó tanulócsoportokban is.

A feladatok általában reprodukтив jellegűek voltak, felsorolást, felidézést, kiegészítést igényeltek. Egy kérdés azonban módot adott produktív értelmi tevékenységre, gondolkodásra is: "Miért nem volt osztályharc az ós-közösségben?" A kérdés megoldására 4 perc időt irt elő

az instrukció. A megadott időkeret a feldolgozás szempontjából előnyös, mert a felhasznált idő ilyenformán konstansként kezelhető. Nem teszi lehetővé viszont minden tanuló abban a pillanatban lehetséges maximális teljesítményének megismerését.

A feldolgozás első megállapítása a tanulók írásos munkájának mennyiségi viszonyaira vonatkozott. A kísérleti osztályokban egy tanuló a 4 perc alatt átlagosan 4,2 mondatot írt, míg a hagyományos osztályban ugyanennyi idő alatt egy tanuló átlag 1,7 mondatot. A kísérleti osztály tanulói válaszukban kétszer annyi szót használtak, mint a hagyományos osztály tanulói. A kísérleti osztályban tehát mindenképpen többet írtak azonos idő alatt, de mondataik rövidebbek voltak mint a hagyományos osztályban /kísérleti: 8,6 szó/mondat, hagyományos: 11 szó/mondat/. Mindezek alapján igen valószínűnek tarthatjuk, hogy a kísérleti osztályban a rendszeres jegyzetelés fejlesztette az írás képességét, s ennek egyik jellemzőjét, az írás sebességét is.

E vizsgálat legfontosabb megállapításának azonban az írásbeli munkák minőségi különbségére mutatót tartjuk.

Ha azonban mennyiségi és minőségi mutatókat vizsgálunk, már lényeges különbségekre bukkanunk. Az azonos idő /4 perc/ alatt leírt mondatok száma a kísérleti osztályban /a továbbiakban 5k/ 136, míg a hagyományos osztályban /5h/ összesen 54 mondatot írtak le a tanulók. A tanulók létszáma mindkét osztályban véletlenül 32-32 fő. Az 5k osztályban a 136 mondat 1172 szót tartalmazott, tehát

egy-egy mondatot 8,6 szó alkot. Az 5h osztályban az 54 mondat 604 szót tartalmazott, tehát egy-egy mondat 11 szót. Az 5k osztály szókincese 170 szó, az 5h osztályé 117./A szókinceset nem befolyásolják a kötőszavak, névelők, a tehát, szóval jellegű töltelékszavak./

	5h	5k
mondatok száma	54	136
szavak száma	604	1172
szókincs	117	170

Az 5k osztályban egy tanuló átlagosan 4,2 mondatot irt le, míg az 5h osztályban ugyanezen idő alatt egy tanuló átlagosan 1,7 mondatot irt. Mindebből megállapíthatjuk, hogy az 5k osztály 2,5-ször több mondatában 2-szer több szót irt, a szókincsük is 1,5-szer több mint az 5h osztályé.

Vizsgáltuk az egyes válaszok tartalmi felépítését is. Alapul vettünk egy - a tanulók helyes válaszaiból szaktanár által összeállított - helyes választ, amely az előforduló összes helyes mozzanatot tartalmazta. Megállapítottuk ebből, hogy a jó válasz összesen hét elemet tartalmazhat. Ezek a következők:

- I. A termelőeszközök fejlettsége
- II. Közös munka
- III. Közös, egyenlő elosztás
- IV. Felesleg hiánya
- V. Vagyon nincs
- VI. Magántulajdon nincs
- VII. Egyenlőség a közösség tagjai között

A felsorolt elemek közül az 5h osztályban általában 2,34-et használtak a tanulók, az 5k osztályban pedig 3,16-ot.

elem	5h	5k
I.	2	7
II.	22	26
III.	16	28
IV.	8	12
V.	4	3
VI.	1	1
VII.	22	24
	<hr/>	<hr/>
	75	101

Az 5k osztályban 6 tanuló használt fel 5 elemet, míg az 5h osztályban a legtartalmasabb dolgozatok /ugyancsak 6 db/ 4-4 elemet használnak. Az 5h osztályban készült munkákban legjellemzőbb a két elemből álló, 11 tanuló irt ilyen dolgozatot. Az 5k osztályban 13 tanuló dolgozata tartalmaz 13 elemet. /Csak a teljesség kedvéért említjük meg, hogy feldolgoztuk a hibákat tévedéseket, valamint a felhasznált ismeret-elemek relációit is./

A vizsgálat tapasztalatait összefoglalva tehát megállapíthatjuk, hogy a kísérleti osztályba járó tanulók érvelésében mennyiségileg is több adat, tény, összefüggés szerepel, mint a "kontroll" osztály munkájában. Alapvető jelentőségűnek tartjuk a két osztály válaszadása gyűjtőterülete közti eltérést. A hagyományosan tanuló osztály válaszai szinte kizárólag abból a szövegkörnyezetből

származnak, amelyre a kérdés - szerintük - elsősorban vonatkozik: a 6. és 11. fejezetből. A kísérleti osztály tanulói érvelésükben, illusztráló példáiban az addig tanult csaknem teljes ismeretanyag szerepel.

B./ A partizán fogalmának fejlődése 8. osztályos tanulók teljesítményében. A legfontosabb kérdésekkel, problémákkal a tanulók három alkalommal találkoznak: az óra előtti felkészülés során, az órán folyó vitában és a témazáró alkalmával. A tanulók írásbeli és szóbeli produkcióinak módszeres gyűjtése lehetőséget ad néhány probléma megoldásának, a megoldás alakulásának nyomon követésére.

A második világháború eseményeiről szóló egységben a tankönyv 30. fejezete szól az ellenállási mozgalmakról, az erre vonatkozó kérdés megválaszolását követtük végig. A feldolgozás érdekében egy szempontot választottunk ki: úgy véljük, hogy fogalom alkalmazásának körét mérhetjük a fogalom szűk köréhez tartozó, az adott szövegben előforduló szóösszetételekkel, kifejezés-variációkkal.

A tankönyv 30. fejezetében a "partizán" szó 14 variációja fordul elő 16 esetben. Az osztály-vitáról szóló magnetofon-felvételen a szó 34 variációja szerepel 39 esetben /a vita során tehát csak öt variációt ismételtek/. Az összefoglaló dolgozatban pedig 59 variáció fordul elő 73 esetben.

	variációk száma	előfordulás
tankönyv	14	16
o osztály-vita	34	39
témazáró	59	73

Az adatok azt a következtetést engedik leszűrni, hogy a problémák előzetes megoldása során a tanulók egyfelől értékesítik korábbi ismereteiket, másfelől pedig a tankönyv mellett más ismeretforrást is aktívan használnak. Ez indokolja, hogy a vitában a fogalom közel háromszor annyi variációja kerül elő, mint a tankönyvben. Joggal tételezhetjük fel azonban, hogy ez az arány a valóságban még "jobb", hiszen a vitában nem minden tanuló jut szóhoz, s a témazáró dolgozatban felszínre kerülnek azok a fogalom-variációk is, amelyek a vitában nem hangzottak el.

Annak ellenére, hogy a fenti adatok mind a fogalom-variációk, mind pedig előfordulásuk számában egyértelmű gyarapodást mutatnak, vannak olyan variációk is, amelyek elmaradnak. Éppen ezért szükséges a variációk megőrzésének ill. elmaradásának közelebbi vizsgálata is.

	variációk száma	előfordulás
tankönyv+vita	6	8
tk+vita+témazáró	2	2
vita+témazáró	23	36
tankönyv+témazáró	1	1

A tankönyv és a vitáról szóló magnetofon felvétel összevetéséből kiderült, hogy a vitában csak 6 fogalom-variáció származott a tankönyvből. Két olyan variációt találtunk, amely egyaránt szerepel a tankönyvben, a vitában és a témazáróban, s csupán egyet, amely a tankönyvben szerepel, s csak a témazáróban kerül először elő.

Ha azonban a vitában és a témazáróban előforduló azonos variációkat vesszük szemügyre, azt látjuk, hogy 23 variáció - melyek a vitában újként hangzottak el - bukkan fel a témazáró dolgozatokban.

Ezek az adatok már egyetlen fogalom vizsgálatában is igazolni látszanak azt a megállapításunkat, miszerint a tanulók véleménye gyakorolja a legmélyebb és legmaradandóbb hatást társaikra, sokkal jelentősebbet annál, amit a tankönyv és általában a pedagógus, a felnőttek.

C./ A tanár-tanulóközösség viszonyának alakulása a vita-módszerben. A tanár-tanulóközösség viszony alakulásának vizsgálatához rendelkezésünkre állnak a tanítási órákon készült magnetofon-felvételek /az összehasonlítás kedvéért hagyományos tanítási órákról is készítettünk felvételeket/; tanítási órákon készített jegyzőkönyvek, melyek szórványosan még metakommunikatív jelzéseket is rögzítenek; szakfelügyelői vélemények.

Kiindulásként azt kellett megállapítanunk, hogy a vita-módszer gyakorlata hogyan valósítja meg a kísérleti munka megkezdésekor kialakított, a tanár-diák kapcsolatra vonatkozó elképzeléseinket. Tekintettel arra, hogy e kapcsolat kiépítője és fejlesztője a pedagógus, ezért elsősorban az ő szerepét, tevékenységének körét és jellegét szükséges tisztázni.

A vita-módszer célrendszere demokratikusan vezető, irányító tanári magatartást tételez fel. Ennek megvalósításához nyújt alapot a kérdéssorozat, amely egész tanévre kidolgozott, és amelyet minden tanuló a tanév elején

már megkap, tehát a tevékenységrendszerek előreláthatók ill. hosszú távon előre megtervezhetők. A tevékenység eredményének, a teljesítménynek mérése, elbírálása dicséret-rendszerrel történik /tehát a jó teljesítmény pozitív megerősítést nyer, míg a gyenge, hibás teljesítmény nem büntetést, hanem a dicséret elmaradását vonja maga után/.

A pedagógus "szerepe" - ellentétben a hagyományos követelő, ítélkező, ismeretközlő funkcióval - irányító tevékenységben valósul meg.

Azt is megállapítottuk, hogy a vita-módszerrel és a hagyományos módon vezetett tanítási órák időbeosztása, az órán lezajló tevékenységek aránya között olyan jelentős eltérés mutatható ki, amely már minőségi különbséget is jellemez. A vita-módszer szimmetrikus kommunikációs folyamat, erőteljes promotív jelleggel./A hagyományos módszerben ennek ellenkezőjét találtuk: a kommunikációs folyamat aszimmetrikus, mégpedig a pedagógusé a nagyobbik "része", és nem tartalmaz elégséges cselekvésre, állásfoglalásra felszólító jellemzőt./ A vita-módszer tehát mind lehetőségében mind pedig megvalósulásában az "egyenrangú" tanár-tanulóközösség kapcsolat kialakulására nyújt módot a "felettes-beosztott" jellegű hagyományos viszony helyett.

I r o d a l o m

Ádám Péter, 1962, A gyermekek teljesítőképeségének és munkabírásiának néhány kérdése. Köznevelés, XVI. 217-218. 243-245.

Bakonyi Pál, 1962, A tanuló aktivizálása. Köznevelés, XVIII. 97-98.

Balázs Györgyné, 1965, A történelemtanítás és a személyiség alakulásának egyes kérdései. Pedagógiai Szemle, 15. 444-457.

Barabás Klára és Lénárd Ferenc, 1957, A tanulók kérdései. Pedagógiai Szemle, 7. No. 2. 12-24.

Baráth Ernő, 1972, A közösségi nevelés javítására irányuló kísérleti munka. Kandidátusi értekezés, 372 old. Kézirat.

Blumenfeld Gyuláné, 1973, A tanítási-tanulási módszerek hatásának vizsgálata. Magyar Pszichológiai Szemle, 29. 393-406.

Blumenfeld Gyuláné, 1976, A vitamód-szer alkalmazása a gimnáziumi pszichológia tanításában. Bölcsészdoktori értekezés, 120 old. Kézirat.

Cseres Judit, 1975, Kollektív problémamegoldás modell-vázlata kísérleti tanítás keretében. MTA Pszichológiai Tanulmányok, 14. 177-184.

Cseres Judit és Gergely Ferenc, 1973, A vitamód-szer alkalmazásának néhány pszichológiai sajátossága. MTA Pszichológiai Tanulmányok, 13. 163-172.

Duró Lajos, 1965a, Időszzerű neveléslélektani vizsgálatok a Szovjetunióban. Magyar Pszichológiai Szemle, 21. 281-287.

Duró Lajos, 1965b, Az életkori sajátosságok figyelembevételének néhány neveléslélektani problémája. Az MPTT II. Tudományos Nagygyűlése. Előadás kivonatok 17-18.

Fekete József, 1965, A tanulók tudásának kísérleti ellenőrzése. Köznevelés, 21. 137-140.

Forrainé Bánlaki Erzsébet, 1967, Osztályozás hatása a teljesítményre különböző mértékben szorongó és különböző értelmi fejlettségű 7-9 éves tanulók esetében. MTA Pszichológiai Tanulmányok, 10. 199-204.

Galicza János, 1974, Rugalmasság mindennap. Köznevelés, No.44. 3-4.

Galicza János, 1975, Pedagógiai Kísérletek Magyarországon. Tankönyvkiadó, Budapest, 201 old.

Kelemen László, 1964, A 10-14 éves tanulók gondolkodásának sajátossága. MTA Pszichológiai Tanulmányok, 6. 201-220.

Kelemen László, 1966, A pedagógiai Kísérletezés néhány elvi kérdése. Társadalmi Szemle, 21. 86-96.

Kelemen László, 1967, A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Tankönyvkiadó, Budapest. 391 old.

Kozák Mátyásné, 1971, Mit kell értenünk korszerű tanítási órán. Köznevelés, XXVII. No.9. 28-29.

Layber Imre, 1971, Egy történelemóra margójára. Történelemtanítás, XVI. No.3. 3-5.

Lénárd Ferenc, 1957, A tanulók kérdései egy olvasmánnyal kapcsolatban. Pedagógiai Szemle, 7. No.5. 29-38.

Lénárd Ferenc, 1959, A megértés problémája a tanulók kérdései alapján. Tanulmányok a megértés lélektana köréből, 155-198.

Lénárd Ferenc, 1963, A problémamegoldó gondolkodás. Akadémiai Kiadó, Budapest. 360 old.

Lénárd Ferenc, 1967, A képességek fejlesztésének problémája iskolai kísérleti tanítás alapján. MTA Pszichológiai Tanulmányok, 10. 177-183.

Lénárd Ferenc, 1969, A gondolkodás rugalmassága és a variációk. Doktori értekezés, 444 old. Kézirat.

Lénárd Ferenc, 1971a, Pedagógiai Pszichológiai Kutatómunka a kísérleti iskolában. Budapesti Nevelő, 7. No2-3. 3-13.

Lénárd Ferenc, 1971b, Gondolatok a korszerűségről. Köznevelés, XXVII. 13. 24-26.

Lénárd Ferenc, 1973, A pszichológia feladatai közoktatásunk továbbfejlődésében. Magyar Pszichológiai Szemle, 30. No 1-2. 1-11.

Leontyev, A.N., 1964, A pszichikum fejlődésének problémái. Kossuth Kiadó, Budapest. 627 old.

Lux Alfrédné és Cseres Judit, 1971, Kísérleti eljárás a gimnáziumi magyar irodalom tanításában. Budapesti Nevelő, 7. No 2-3. 25-36.

Madaras Margit, 1971, Tanítsunk korszerűen irodalmat! Köznevelés, XXVII. 13. 22-23.

Nagy Ferenc, 1976, A tanárok kérdéskulturája. Oktatáslélektani kísérlet. Akadémiai Kiadó, Budapest 287 old.

Nyirkos Tibor, 1971, Az igazi korszerűség védelmében. Köznevelés, XXVII. 13. 19-21.

Nyirkos Tibor, 1975, Beszámoló a püspökladányi "Karacs Ferenc" Gimnázium és Szakközépiskolában folyó kísérleti tanításról. Előadás a Magyar Pedagógiai Társaság Gimnáziumi Szakosztályában 1975 március 6-án. 35 old. Kézirat.

Ölvedi Ignácné, 1971, Az igényes munka korszerűsége. Köznevelés, XXVII. 13. 26.

Palotai Mihály, 1971, Elvi vita helyett kísérleti bizonyítást. Köznevelés, XXVII. 13. 21.

Rubinstein, Sz.L., 1960, Gondolkodáslélektani vizsgálatok. Gondolat Kiadó, Budapest.

Rusznay Péter, Cseres Judit és Lénárd Ferenc, 1966, A problémafelvető gondolkodás egy módszere. /Neveléslélektani kísérlet/ MTA Pszichológiai Tanulmányok, 9. 151-169.

Salamon Jenő, 1960, Az iskolareform és a pszichológia kapcsolatának néhány problémája. Köznevelés, 3. 83-85.

S. Molnár Edit, 1962, A pedagógiai pszichológiai kutatások új módszere: az iskolalaboratórium. Magyar Pszichológiai Szemle, 19. 166-175,

Szabolcs Ottó, 1971, A korszerű tanóra. Köznevelés, XXVII. 9. 27-28.

Szanda Zsuzsa és Cserecs Judit, 1974, A vitamódszer alkalmazása az általános iskolai magyar irodalom tanításában. Arany János Általános iskola és gimnázium Évkönyve 97-112.

Szentjóni Szabó Tibor, 1971, Ezt kell értenünk korszerű tanítási órán? Köznevelés, XXVII. 13. 21.